UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ CARLOS ARANTES

PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES USUÁRIOS DE CADEIRAS DE RODAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CÁCERES-MT
2024

JOSÉ CARLOS ARANTES

PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES USUÁRIOS DE CADEIRAS DE RODAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Riller Silva Reverdito

CÁCERES-MT

2024

© by José Carlos Arantes, 2024.

Arantes, José Carlos.
Participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física Escolar / José Carlos Arantes. - Cáceres, 2024.
199f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Riller Silva Reverdito.

1. Estudante com deficiência. 2. Educação Física. 3. Inclusão. 4. Escola. I. Reverdito, Riller Silva. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 796
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

JOSÉ CARLOS ARANTES

PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Dr. Riller Silva Reverdito (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

_____

Dr. Paulo Ferreira de Araújo (Membro Externo – FEF/UNICAMP)

_____

Dra. Loriege Pessoa Bitencourt (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADO EM: 05 /04 /2024.

DEDICATÓRIA

Este estudo fruto de minha dedicação, me fez ter um melhor entendimento sobre a educação inclusiva. Ao longo do estudo, muitas circunstâncias me provocaram percepções acerca de como os estudantes são considerados e tratados no ambiente escolar, as participações nas aulas de Educação Física e como as práticas pedagógicas são direcionadas a eles. Essas percepções me fizeram ter um olhar mais inclusivo sobre as pessoas com deficiência e, de certa forma, poder ajudá-las, seja no desenvolvimento físico, socioemocional, na autoestima, ou nos direitos que, por várias vezes, são esquecidos.

Portanto, dedico este estudo:

- a uma pessoa que fez toda diferença e me colocou mais próximo do contexto escolar e da adversidade nesses ambientes. Essa pessoa é Bruno Becker, estudante de oito anos, que residia em uma pequena cidade no interior do Paraná, e me fez repensar diversas possibilidades de inclusão e práticas pedagógicas em minhas aulas. Esse estudante nasceu com malformação congênita, sem as pernas, sem um braço e o outro atrofiado. Usuário de cadeira de rodas, movia-se como podia no chão. O que ele mais gostava era "andar" de skate e "jogar" futebol. Assim, eu o tirava da cadeira de rodas e ele participava das atividades juntamente com os demais alunos. Foram dois anos de trocas de experiências importantes, e as considerei suficientes para desenvolver trabalhos e participar de projetos nessa área. E, surpreendentemente, após 20 anos reencontrei aquele estudante nas redes sociais. Soube então que, com muita dedicação e oportunidades, ele se tornou um atleta paraolímpico, e em 2021 participou das paraolimpíadas em Tokio, no Japão, integrando a seleção de natação. E o que mais me motiva foi ouvi-lo dizer que mesmo com suas limitações, não se sentia excluído, e a época que marcou sua vida foi quando criança, quando viveu momentos que o fizeram feliz e incluso;

- ao meu companheiro, por ter permanecido ao meu lado, me incentivando a percorrer este caminho, e por compartilhar minhas angústias e dúvidas em momentos difíceis;

- ao prof. Dr. José Irineu Gorla, que me possibilitou participar do projeto: AMA – Atividades Motoras Adaptadas, o que contribuiu ainda mais para minha dedicação aos trabalhos sobre a inclusão;

- ao prof. Dr. Paulo Ferreira Araújo, que contribuiu com a minha primeira produção, monografia sobre Esportes Adaptados: Handebol para alunos usuários de cadeira de rodas, sempre será um referencial;

- ao prof. Dr. Riller Silva Reverdito, que confiou em meu potencial, contribuindo grandemente para a conclusão desta dissertação.

E, por fim, a uma pessoa que está internalizada e sempre fará parte de mim, minha mãe Iracema (in memoriam). Seu exemplo provou que em meio às circunstâncias desfavoráveis, podemos vencer com a persistência. E onde estiver, você sempre será meu consolo e minha esperança.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos a DEUS por colocar pessoas tão importantes na minha vida, sem as quais certamente eu não teria continuado!

Ao meu companheiro, Heder, meu infinito agradecimento, meu parceiro, amigo e que me apoiou em tudo, fazendo-me acreditar que posso mais do que imagino.

Agradeço às pessoas que fizeram parte deste processo, desde a seleção até a conclusão do curso, que estiveram presentes e auxiliaram para que este estudo fosse concluído. Portanto, sou muito grato a todos.

Ao professor Dr. Vanderlei Balbino da Costa, uma referência sobre o que é viver a inclusão. Fez me aproximar mais da vivência inclusiva e ter uma melhor percepção sobre as pessoas com deficiência. Grato pelo incentivo e conhecimento advindo do senhor.

Ao meu orientador, professor Dr. Riller Silva Reverdito, por ter confiado em mim, pelo incentivo e paciência, por me ensinar novos conhecimentos, pela atenção, disponibilidade e por me fazer trilhar esse caminho.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e defesa: à professora Dra. Loriege *Pessoa Bitencourt, o mais importante que levarei comigo não é apenas a lembrança ou o seu nome, e sim a sua essência, o seu carisma e acolhimento, pela disponibilidade em participar da banca, pelo conhecimento e atenção ao texto; ao professor Dr. Paulo Ferreira Araújo, pelo aceite, pelas indicações de leitura e sugestões, e por todo o conhecimento que transmitiu, contributivo para esse estudo e, mais ainda, pelo reencontro.*

Ao meu pai Mauro, que, mesmo distante, sempre torce pelo meu sucesso!

Aos colegas de mestrado que, apesar da luta, deram e receberam forças para continuar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação (PPGEdu) - UNEMAT, pelos conhecimentos e reflexões compartilhados nas disciplinas, e a todos os profissionais envolvidos no funcionamento e organização do curso.

À direção, aos professores de Educação Física, aos monitores e estudantes usuários de cadeiras de rodas das escolas pesquisadas, pois sem a disposição deles não seria possível a conclusão deste estudo. Fizeram-me enxergar que existe mais que pesquisadores e resultados por trás de uma dissertação; existem vidas, pessoas que, por meio dessas pesquisas, precisam ser amadas e acolhidas sem distinção. Proporcionaram-me mais que a busca de conhecimento técnico e científico, pois foram uma LIÇÃO DE VIDA.

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

RESUMO

O estudante com deficiência ainda encontra inúmeras barreiras para o desenvolvimento social, pessoal e educacional no ambiente escolar. Apesar dos avanços, ainda têm sido observados expressivos desafios às políticas de inclusão, principalmente quando se trata do aprendizado e participação nas aulas de Educação Física. A partir dessa problemática, realizou-se a pesquisa: "Participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física Escolar", vinculada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação (PPGEdu), na linha de pesquisa 'Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas'. A pergunta que deu origem ao estudo foi: Como ocorre a participação dos estudantes em cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular? O objetivo geral foi identificar os desafios e implicações da participação dos estudantes usuários de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular em um município de Mato Grosso. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo de caráter descritivo e exploratório, por meio do método de inserção ecológica, com a finalidade de relatar as experiências e vivências dos estudantes no ambiente escolar. Os instrumentos para pesquisa de campo foram feitos por meio da observação participante, registros audiovisuais e escritos, diário de campo, além da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas para estudantes usuários de cadeiras de roda, gestores e professores de Educação Física das escolas pesquisadas. Para análise de dados, as narrativas foram organizadas em cinco categorias, pautadas nas orientações metodológicas e marco teórico que compuseram: "O estudante em cadeira de rodas e sua participação nas aulas de Educação Física"; "Município de porte médio com poucos estudantes usuários de cadeiras de rodas"; "Saber é o suficiente para incluir?"; "Desafios da inclusão escolar no contexto da pesquisa"; "A sintonia entre família e escola possibilitando o processo de aprendizagem". Os sujeitos do estudo são: estudantes (n=4), gênero masculino (n=2) e feminino (n=2), entre 13 e 17 anos, do ensino fundamental e médio, sendo 100% dos estudantes em cadeira de rodas do município; professores (n=3), gênero masculino (n=2) e feminino (n=1); gestores (n=3), gênero masculino (n=2) e feminino (n=1). Na escola (microssistema principal) observou-se que a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física ficou comprometida, implicando no processo inclusivo. A inclusão e participação efetiva nas aulas, a autoconfiança em realizar as atividades quando são propostas, acessibilidade no percurso até a quadra, conhecimento dos professores em relação às atividades e a falta de atividades adaptadas, são alguns dos principais desafios percebidos pelos estudantes em cadeira de rodas na escola. Quanto aos professores, os desafios observados estão relacionados à falta de materiais adequados e/ou adaptados, conhecimento sobre a deficiência dos estudantes em suas aulas, dificuldades em adaptar as atividades, tempo para pesquisa e elaboração de atividades adaptadas, acessibilidade e condições organizacionais, segurança em realizar as atividades com os estudantes quando estão fora da cadeira de rodas. Para os gestores, os desafios elencados se referem à formação para atender múltiplas deficiências existentes na unidade escolar, pois não possuem uma formação específica para cada uma delas, a acessibilidade em alguns locais da escola, a ausência de atividades adaptadas, sala de aula com número elevado de estudantes e a necessidade de um cuidador educacional no início do ano letivo. Nesse contexto, é necessário avaliar as consequências da não participação das aulas de Educação Física e garantir experiências e condições de aprendizagem de modo igualitário aos estudantes usuários de cadeiras de rodas. A inclusão é um direito e, portanto, responsabilidade de todos.

Palavras-Chave: Estudante com deficiência; Educação Física; Inclusão; Escola.

ABSTRACT

Students with disabilities still encounter numerous barriers to social, personal and educational development in the school environment. Despite advances, significant challenges to inclusion policies have still been observed, especially when it comes to learning and participation in Physical Education classes. Based on this problem, the research was carried out: “Participation of students in wheelchairs in School Physical Education classes in a municipality in Mato Grosso”, linked to the Stricto Sensu Postgraduate Program, Masters in Education (PPGEdu), in the line of research 'Teacher Training, Pedagogical Policies and Practices'. The question that gave rise to the study: How do students in wheelchairs participate in Physical Education classes in regular schools? The general objective was to identify the challenges and implications of the participation of students in wheelchairs in Physical Education classes in regular schools in a municipality in Mato Grosso. The methodology used was qualitative, descriptive and exploratory in nature, using the ecological insertion method with the purpose of reporting the experiences of students in the school environment. The instruments for field research were made through participant observation, audiovisual and written records, field diary, in addition to the application of questionnaires with open and closed questions for students using wheelchairs, managers and Physical Education teachers at the schools researched. For data analysis, the narratives were organized into five categories, based on the methodological guidelines and theoretical framework that comprised: “The student in a wheelchair and his participation in Physical Education.”; “Medium-sized municipality, few students in wheelchairs”; “Is knowing enough to include?”; “Difficulties and challenges of school inclusion in the research context”; “The harmony between family and school enabling the learning process”. The study subjects are: students (n=4), male (n=2) and female (n=2), between 13 and 17 years old, from primary and secondary education, with 100% of the students in wheelchairs in the County; teachers (n=3), male (n=2) and female (n=1); managers (n=3), male (n=2) and female (n=1). At school (main microsystem) it was observed that student participation in Physical Education classes was compromised, implying the inclusive process. Inclusion and effective participation in classes, self-confidence in carrying out activities when proposed, accessibility on the route to the court, teachers' knowledge of the activities and the lack of adapted activities are some of the main challenges perceived by students in wheelchairs. wheels at school. As for teachers, the difficulties observed are related to the lack of adequate and/or adapted materials, knowledge about the students' disabilities in their classes, difficulties in adapting activities, time for research and preparation of adapted activities, accessibility and organizational conditions, safety carrying out activities with students when they are out of wheelchairs. For managers, the difficulties listed refer to the lack of preparation of teachers in the face of the multiple deficiencies existing in the school unit, as there is no specific training for each of them, accessibility in some areas of the school, the absence of adapted activities, classroom classes with a high number of students and the need for an educational caregiver at the beginning of the school year. In this context, it involves evaluating the consequences of not participating in Physical Education classes and ensuring equal experiences and learning conditions for students in wheelchairs. Inclusion is a right and, therefore, everyone’s responsibility.

Keywords: Disabled student; Physical education; Inclusion; School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBDH	Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCT	Pessoa-Processo-Contexto-Tempo
PPGEdu	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu, Mestrado em Educação
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RECOMPE	Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional
TBDH	Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Esquema analítico da dissertação..... 22

Quadro 02 - Algumas terminologias sobre deficiência em relação à inclusão na visão de Sassaki (2011) 26

Quadro 03 - Principais Leis/Decretos/Documentos sobre a Educação Inclusiva no Brasil 60

Quadro 04 - Contexto geral do estudo..... 97

Quadro 05 - Sistematização das concepções de triangulação..... 103

Quadro 06 - Características dos participantes da pesquisa (usuários de cadeiras de rodas) 107

Quadro 07 - Formação Acadêmica dos participantes..... 113

Quadro 08 - Tempo de atuação na área de Educação Física Escolar..... 115

Quadro 09 - Percepção de como se sente em relação às aulas de Educação Física..... 116

Quadro 10 - Participação das aulas de Educação Física..... 118

Quadro 11 - Confiança em participar das atividades nas aulas de Educação Física..... 120

Quadro 12 - Percepção do que o estudante mais aprecia nas aulas de Educação Física.... 122

Quadro 13 - A respeito se a escola tem ajudado de alguma forma o estudante usuário de cadeira de rodas..... 125

Quadro 14 - Dependência de colegas ou de professores para se locomover dentro da escola..... 127

Quadro 15 - Conhecimentos suficientes para incluir um estudante usuário de cadeira de rodas ou com outra deficiência nas aulas de Educação Física..... 129

Quadro 16 - Percepção dos gestores em relação aos professores, da capacitação para o atendimento de estudantes usuários de cadeira de rodas e outras deficiências..... 131

Quadro 17 - Conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada. 133

Quadro 18 - Conhecimento sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular 135

Quadro 19 - Requisitos necessários para um professor de Educação Física incluir estudantes com deficiência em suas aulas..... 137

Quadro 20 - Percepção dos gestores sobre o comprometimento das instituições em relação à inclusão nas escolas da Rede Pública de Ensino..... 139

Quadro 21 - Principal barreira relacionada ao processo de inclusão educacional para estudantes usuários de cadeira de rodas em sua Instituição de ensino. Percepção da inclusão promovida pela escola..... 142

Quadro 22 - Primeira experiência com estudantes usuários de cadeira de rodas..... 143

Quadro 23 - Desafios percebidos na prática pedagógica com estudantes usuários de cadeira de rodas na aula de Educação Física..... 145

Quadro 24 - Em relação aos conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica para o estudante usuário de cadeira de rodas, se são flexíveis e adaptados..... 146

Quadro 25 - Desafios percebidos pelo/a gestor/a para trabalhar a Educação Inclusiva com estudantes usuários de cadeira de rodas e outras deficiências na Instituição..... 148

Quadro 26 - Obstáculo que encontrou para entrar nas dependências da escola..... 149

Quadro 27 - Percepção dos estudantes sobre o que a escola precisa melhorar para o atendimento na condição de usuário de cadeira de rodas..... 151

Quadro 28 - Percepção da direção sobre o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes usuários de cadeira de rodas..... 152

Quadro 29 - Percepção dos estudantes usuários de cadeiras de rodas em relação ao aprendizado e desenvolvimento nas aulas de Educação Física..... 154

Quadro 30 - Percepção do aprendizado do estudante usuário de cadeira de rodas em relação aos demais estudantes..... 156

Quadro 31 - Percepção do processo da aprendizagem motora do estudante usuário de cadeira de rodas..... 158

Quadro 32 - Percepção da participação da família nas atividades que fazem parte do processo de sua aprendizagem..... 159

Quadro 33 - Percepção da participação da família nas atividades que fazem parte do processo de aprendizagem do estudante usuário de cadeira de rodas..... 159

Quadro 34 - Percepção do estudante sobre o que a família aprecia na escola..... 163

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Cronologia da Educação Inclusiva..... 58

Figura 02 – Principais marcadores do movimento da Inclusão Educacional..... 59

Figura 03 – Desenvolvimento – Relação – Pessoa – Contexto..... 78

Figura 04 – Representação da estrutura e relação entre os elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano..... 81

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 17

SEÇÃO I - MARCO TEÓRICO 23
2. CONTEXTUALIZAÇÃO: PESSOA COM DEFICIÊNCIA 23
2.1. Conceitos e Fundamentos da Educação Inclusiva 28
2.2. Marco legal da Educação Inclusiva no cenário político internacional 35
2.3. A importância da Legislação Brasileira em relação ao processo de inclusão 43
2.4. Professores de Educação Física na inclusão de estudantes usuários de cadeira de rodas . 65
2.5. Estudantes com deficiência em desenvolvimento na cadeira de rodas..... 67

SEÇÃO II - TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO..... 71
3. MODELO BIOECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO..... 71
3.1. Componentes do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano..... 78
3.2. O professor na condição de mediador no processo inclusivo..... 82
3.3. Estudos com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e sua relação com o contexto da educação inclusiva 87

SEÇÃO III- MARCO METODOLÓGICO 93
4.1. Tipo de pesquisa 93
4.2. Universo da pesquisa 94
4.3. Sujeitos participantes do estudo 95
4.4. Caracterização dos sujeitos do estudo 96
4.5. Procedimentos e instrumentos para coleta de dados..... 98
4.6. Análise de dados 104

SEÇÃO IV – MARCO ANALÍTICO 106
5.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO 106
5.2. Conhecendo melhor os estudantes usuários de cadeiras de rodas no contexto da pesquisa 106
5.3. Identificação e formação acadêmica dos participantes da pesquisa 113
5.4. O estudante usuário de cadeira de rodas e sua participaçâo nas aulas de E. F..... 116

5.5. Município de porte médio com poucos estudantes usuários de cadeiras de rodas.....128
5.6. Saber é suficiente para incluir?.....129
5.7. Desafios da inclusão escolar no contexto da pesquisa 141
5.8. A sintonia entre família e escola possibilitando o processo de aprendizagem.....152

CONSIDERAÇÕES FINAIS 166

REFERÊNCIAS 170

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES E USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS.....184

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE ED. FÍSICA/REGENTE 186

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA GESTORES.....189

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....191

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....196

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física é uma disciplina que tem um papel fundamental na tematização de aspectos relacionados ao desenvolvimento físico, emocional e social dos estudantes no contexto escolar. No entanto, quando se trata de trabalhar com estudantes usuários de cadeira de rodas, os professores dessa área enfrentam desafios específicos que precisam ser abordados para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Esses desafios incluem a adaptação de atividades físicas, a acessibilidade do espaço físico e a sensibilização da comunidade escolar para as necessidades dos estudantes com deficiência física. Assim, o estudo em questão discute os desafios e implicações à prática pedagógica nas aulas de Educação Física encontrados pelos professores para trabalharem com estudantes usuários de cadeira de rodas, bem como a participação desses estudantes nas aulas de Educação Física.

Os desafios que permeiam o contexto escolar em relação à inclusão dos estudantes com deficiência, sobretudo, os usuários de cadeiras de rodas, tem sido percebido por diversos autores e que pontuam a inclusão em relação às aulas de Educação Física, a que pode assumir um duplo sentido na questão da inclusão educacional: contribuir ou ser um empecilho (RODRIGUES, 2006). Sobre o ato de contribuir, há diversas ações inclusivas e que a literatura aponta como pontos positivos: 1) flexibilização do conteúdo do currículo; 2) atitudes positivas dos professores ao permitirem a participação de estudantes com as mais variadas deficiências; 3) vantagem em relação às outras disciplinas porque procura compreender as deficiências e como adaptá-las; 4) área que lida o tempo todo com a diferença das pessoas (CRUZ, 2008; RODRIGUES, 2006).

Em outro sentido, destaca-se o lado negativo: 1) o contexto e conteúdo da Educação Física que a caracterizam como a mais difícil de incluir dentre as outras disciplinas; 2) muitas aparências, por exemplo, o professor ser visto como o mais favorável à inclusão e a área mais inclusiva (CRUZ, 2008; MORLEY *et al.*, 2005). Atrelados a esses fatores, têm-se os relatos de "despreparo profissional" advindo de uma formação acadêmica "frágil" em virtude da falta de contato com estudantes com deficiência; o não oferecimento da disciplina Educação Física Adaptada e o debate sobre inclusão em uma única disciplina (BRITO; LIMA, 2012; FIORINI, 2011; CRUZ, 2008; FALKENBACH *et al.*, 2008).

Esses desafios percebidos em relação aos professores, estudantes e comunidade escolar, refletem como a Educação Física pode ser uma aliada à inclusão e, ao mesmo tempo, como pode se distanciar. No entanto, essas percepções não advêm apenas da área de conhecimento e da formação acadêmica. O ambiente escolar pode tornar-se um espaço com

características administrativas e físicas que também implicam no processo inclusivo. Em termos administrativos, os desafios incluem: 1) a busca por satisfazer e atender adequadamente os estudantes com deficiência no âmbito escolar, o que por vezes a direção deixa a desejar (LAMASTER *et al.*, 1998); 2) o número total de estudantes em cada turma (MULLER, 2010); 3) o número de aulas de Educação Física (BRITO; LIMA, 2012); 4) a falta de horário dentro da jornada de trabalho, para elaborar aulas adequadas à inclusão (FIORINI, 2011); 5) a ausência de um assistente (MORLEY *et al.*, 2005). Quanto ao espaço físico, os desafios é obter uma adequação dos ambientes (ARAÚJO JÚNIOR; 2012).

Por outro lado, o processo de inclusão escolar é complexo e envolve uma série de variáveis, personagens e contextos que interagem entre si. Para entender melhor esse processo, o presente estudo pautou-se na ótica contextual-ecológica do modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano, proposto por Urie Bronfenbrenner. Esse modelo, também denominado PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo), permite a investigação da relação entre as características da pessoa e do ambiente como fatores determinantes do desenvolvimento dos sujeitos. Assim, com esta metodologia, pretende-se compreender aspectos da vida desses estudantes, seja o tempo em que vivem, os ambientes dos quais participam e as relações que estabelecem no seu cotidiano.

A partir do exposto, pautou-se o problema da pesquisa, que tem como foco a participação dos estudantes em cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular de um município de Mato Grosso. Os questionamentos norteadores do problema foram: A prática pedagógica nas aulas de Educação Física alcança os estudantes usuários de cadeiras de rodas? Que experiências as aulas de Educação Física têm sido capazes de proporcionar a esses estudantes?

A partir do problema, foi elaborada a pergunta principal do estudo: Como ocorre a participação dos estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular? Essa questão estabeleceu o objetivo geral: identificar os desafios e implicações da participação dos estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular em um município de Mato Grosso, considerando-se o trabalho do professor com esses estudantes. E, por fim, os objetivos específicos: Verificar e analisar os desafios encontrados pelos estudantes e professores em relação às aulas de Educação Física; Identificar as intervenções realizadas por professores de Educação Física em turmas com estudantes usuários de cadeiras de rodas; Conhecer a percepção desses estudantes em relação a sua participação nas aulas de Educação Física.

Justificativa Pessoal e Social

A justificativa do presente estudo partiu, inicialmente, das experiências pessoais e profissionais no contexto escolar. Ao longo de duas décadas, trabalhei com vários estudantes com diversas deficiências e, principalmente, estudantes usuários de cadeiras de rodas. Essas experiências possibilitaram refletir e promover ações inclusivas que pudessem favorecer melhores condições de aprendizado e participação dos estudantes com deficiência nas aulas. Ainda que os tempos, visivelmente, sejam outros, a inclusão escolar teve avanços significativos. Contudo, enfrenta grandes desafios quanto à participação de estudantes que apresentam comportamento, rendimento, características físicas ou habilidades motoras diferentes do padrão social e culturalmente estabelecido.

Com esse estudo, espera-se contribuir com informações que sejam relevantes para a prática pedagógica dos professores que atuam com os estudantes usuários de cadeiras de rodas no ensino regular, uma vez que esses estudantes têm o direito de participar das aulas de Educação Física. Ainda, segundo Poso (2002), os professores precisam fazer uso de uma metodologia participativa e flexível, baseada no desenho universal da aprendizagem inclusiva, que possa facilitar a superação de barreiras físicas e temporais, assumindo um grande benefício para o estudante com deficiência e oportunizar o seu acesso às melhores condições para a sua participação nas aulas de Educação Física.

Espera-se que as escolas busquem alternativas como cursos e programas de formação continuada para professores, com metodologias e estratégias para trabalhar junto aos estudantes usuários de cadeiras de rodas, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Construção de escolas com infraestrutura adequada e adaptada às limitações numa perspectiva inclusiva, adaptadas com rampas, portas, laboratório de informática, banheiros, além de outras adaptações necessárias à inclusão. Tardif (2000) discorre acerca da inclusão pela acessibilidade, que garanta aos estudantes o uso equitativo dos diferentes espaços que compõem a comunidade escolar, ou seja, que haja condições e melhoria na infraestrutura das escolas, pois as barreiras físicas também são impeditivas de um ensino eficaz.

Esta pesquisa poderá gerar reflexões sobre a participação desses estudantes, sua inserção, a vivência e experiências no contexto escolar e, especificamente, nas aulas de Educação Física. Em relação ao processo inclusivo de estudantes usuários de cadeiras de rodas na escola, contribuir para as práticas e políticas pedagógicas que favoreçam a gestão para um Projeto Pedagógico fundamentado na atenção à diversidade, equidade e no direito de todos à educação.

Estrutura do estudo

O presente estudo compõe-se de quatro seções. Na primeira seção, descreve-se o Marco Teórico, que traz a contextualização da pessoa com deficiência, apresenta os conceitos e fundamentos da educação inclusiva, destaca a importância do marco legal da educação inclusiva no cenário político internacional, discorre sobre as principais legislações brasileiras em relação ao processo de inclusão, ressalta o trabalho dos professores de Educação Física na inclusão de estudantes usuários de cadeiras de rodas e o desenvolvimento destes estudantes no âmbito escolar. Ainda, tem a intenção de estabelecer um diálogo retrospectivo com a história da educação inclusiva, com alguns recortes pontuais para retomar fatos e momentos políticos e sociais, partindo, inicialmente, dos aspectos ligados à pessoa com deficiência na sociedade, sua trajetória até sua chegada na educação escolar.

Na segunda seção discorre-se a respeito do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto da educação inclusiva do estudante usuário de cadeira de rodas, na perspectiva do Modelo Bioecológico proposto por Urie Bronfenbrenner. Nesta seção aborda-se o conceito de desenvolvimento e os pressupostos definidores do Modelo Bioecológico.

A terceira seção, refere-se ao Marco Metodológico. Detalha-se, inicialmente, o desenho da pesquisa, que compreende uma metodologia descritiva e exploratória, de acordo com sua natureza, objetivos e intencionalidade, considerando o fato de serem diversas as possibilidades de inferências. Sustentada pelo método qualitativo, é apresentado os procedimentos e a abordagem do problema, os instrumentos utilizados na coleta de dados e os sujeitos do estudo. Também, apresentamos o contexto do estudo e os procedimentos de análise dos dados.

A quarta seção compreende o Marco Analítico, composto pelos resultados e discussão. Nela faz-se a descrição dos participantes inseridos no microssistema principal, as observações realizadas, relatos e manifestações dos participantes, entrevistas com os professores, gestores e estudantes usuários de cadeiras de rodas, dividido em cinco categorias. A primeira categoria apresentada e discutida foi focada na participação do “estudante em cadeira de rodas e sua participação nas aulas de Educação Física.” A segunda categoria, “município de porte médio com poucos estudantes usuários de cadeiras de rodas”, refere-se ao município e escolas com estudantes usuários de cadeiras de rodas. A terceira categoria está relacionada à inclusão escolar, “saber é o suficiente para incluir?”. A quarta categoria evidencia os desafios percebidos pelos estudantes usuários de cadeiras de rodas, professores de Educação Física e gestores,

“desafios da inclusão escolar no contexto da pesquisa”. A quinta categoria destaca o aprendizado do estudante e participação da família “a sintonia entre família e escola possibilitando o processo de aprendizagem”.

Por fim, as considerações finais, onde evidenciamos as principais conclusões e reflexões da pesquisa. Destacando os objetivos alcançados, limites e futuras direções. A Educação Física, apesar de uma disciplina que contribui para o processo inclusivo, ainda não é uma disciplina para todos. O caminho para a inclusão escolar depende de muitos fatores que estão relacionados neste estudo, que contribuem ou impedem a participação dos estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física. Os estudantes sentem um desejo enorme de participarem das aulas, de realizarem as atividades adaptadas, mas não depende somente deles. Como forma de repensar nas ações inclusivas e responsabilidade com a inclusão, a pesquisa traz informações sobre os desafios relatados pelos participantes, a participação ou não dos estudantes usuários de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física, a visão dos estudantes, professores e gestores sobre a inclusão educacional nas escolas pesquisadas e o que precisa ser realizado para que haja uma inclusão efetiva.

O quadro a seguir (Quadro 1), traz o esquema analítico do estudo, possibilitando uma compreensão sintetizada dos componentes que integram a estrutura da dissertação.

Quadro 1. Esquema analítico da dissertação

TEMA:

Participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física Escolar

JUSTIFICATIVA:

A pessoa com deficiência ainda encontra inúmeras barreiras ao desenvolvimento social, pessoal e educacional (OMS, 2013). Nesse contexto, apesar dos avanços, ainda têm sido observados expressivos desafios às políticas de inclusão no ambiente escolar. Na aula de Educação Física escolar, incluir o estudante em cadeira de rodas e proporcionar atividades e esportes adaptados, tem sido um desafio, seja em relação à estrutura disponível ou à prática pedagógica, que possa facilitar a superação de barreiras físicas e temporais, assumindo um grande benefício no desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

PROBLEMA:

Buscar entender a participação e desenvolvimento do estudante em cadeira de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular de um município de Mato Grosso.

OBJETO DE ESTUDO:

Estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física escolar

OBJETIVO GERAL:

Identificar os desafios e implicações da participação dos estudantes usuários de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular em um município de Mato Grosso.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Verificar e analisar os desafios encontrados pelos estudantes em cadeira de rodas, professores e gestores no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física, com a finalidade de relatar as experiências e vivências dos estudantes neste contexto.

QUESTÃO DE PESQUISA:

Como ocorre a participação dos estudantes usurários em cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular?

Fonte: Elaboração própria (2023).

SEÇÃO I - MARCO TEÓRICO

2. CONTEXTUALIZAÇÃO: PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A deficiência é uma situação heterogênea que envolve a interação de uma pessoa em suas dimensões físicas ou intelectuais e os componentes da sociedade em que ela se desenvolve e vive. Portes (2020) menciona que inclui uma série de dificuldades, desde problemas na função ou estrutura do corpo, entre as quais paralisia, surdez, cegueira ou surdo-cegueira, até limitações na atividade ou na realização de ações ou tarefas, por exemplo, dificuldades causadas por problemas na audição ou visão, havendo restrição a indivíduos com alguma limitação ao participar de atividades de sua vida diária:

> [...] Essa situação é complexa, heterogênea, dependente do ambiente e da cultura e de difícil avaliação. Tem um amplo espectro a que todos estamos suscetíveis em maior ou menor grau: quem tem um problema oftalmológico (por exemplo, um erro de refracção) terá dificuldades em ver um filme ou tiras de filme numa sala de aula, se não usar os óculos, enquanto ele se corrigirá se os tiver consigo, ou seja, por um momento ele foi deficiente e em outro, não (PORTES, 2020, p. 22).

Outras questões podem ser temporárias, como a incapacidade que ocorre durante alguns meses após a pessoa ser operada de uma hérnia de disco, que a impossibilita de deambular, o que exige tranquilidade para quem trabalha. Da mesma forma, outras deficiências podem ser incapacitantes para algumas tarefas e não para outras (PORTES, 2020). Os graus de incapacidade, segundo Alaminos e Riolfi (2019), serão diferentes se houver reabilitação ou não; da mesma forma, serão muito influenciados pelo fato de a pessoa viver em uma área rural ou urbana, em um país desenvolvido ou em desenvolvimento. Um exemplo disso seria uma pessoa com paralisia em ambas as pernas, moradora na zona rural de um país em desenvolvimento e outra que morasse em um país desenvolvido, contando com uma rede de apoio para sua mobilidade e autonomia.

As classificações das deficiências têm sido diversas e no decorrer da sua trajetória algumas nomenclaturas têm se alterado. Durante a 54ª Assembleia Mundial da Saúde, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) classificou as deficiências em três categorias principais: física, mental e sensorial. Essas categorias, segundo Reichenberger *et al. (*2020), são amplas e englobam uma variedade de condições, que podem ser congênitas ou adquiridas ao longo da vida.

Atualmente, o termo deficiência mental não é mais utilizado. O adjetivo “mental”, no caso de deficiência, mudou para “intelectual”. A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/2004 pela Organização Mundial de Saúde (OMS,

2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), o termo “deficiência mental” mudou para “deficiência intelectual”. Braga e Schumacher (2018) referem-se a uma condição que afeta as funções cognitivas, incluindo a inteligência, memória, habilidades de aprendizagem e habilidades sociais. Isso pode incluir condições como a síndrome de Down, o autismo e a deficiência intelectual.

A deficiência intelectual pode ser classificada a partir do Quociente de Inteligência (QI), sendo classificada em leve (QI entre 50 a 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20), segundo a Organização Mundial da Saúde. A deficiência sensorial, de acordo com Rodrigues e Pereira (2021), refere-se a uma condição que afeta os sentidos, incluindo a visão, audição, tato e paladar. Isso pode incluir condições como a surdez, cegueira, surdo-cegueira e perda de olfato ou paladar. A deficiência sensorial pode ser classificada em leve, moderada ou grave, dependendo da sua extensão e impacto na vida cotidiana.

Conforme expõem Nogueira *et al.* (2016), a classificação das deficiências pela OMS não deve ser usada para rotular ou estereotipar pessoas com deficiência. Cada pessoa é única e deve ser tratada de forma individualizada, considerando-se suas habilidades e limitações. As deficiências não definem uma pessoa e todas têm o direito à igualdade de oportunidades e tratamento justo, independentemente de suas habilidades ou limitações.

A maneira como se descreve uma pessoa com deficiência pode ter um impacto significativo da forma como é vista e tratada pela sociedade. Portes (2020) salienta que, infelizmente, muitas vezes o termo mais utilizado para se referir a pessoas com deficiência é "portador de deficiência" ou "pessoa deficiente". No entanto, este termo é agora considerado inadequado e foi abandonado por sugerir que a pessoa é inteiramente deficiente, definida apenas por sua condição. Em vez disso, Braga e Schumacher (2018) descrevem que a terminologia correta é ‘pessoa com deficiência’. Este termo coloca a pessoa antes da deficiência e reconhece que ela é uma pessoa completa, com habilidades, talentos e desafios únicos. Cabe destacar que uma deficiência não define a pessoa e que ela deve ser valorizada e respeitada como qualquer outra pessoa.

Os termos são considerados corretos em função de certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade e em cada época. Passam a ser incorretos quando esses valores e conceitos vão sendo substituídos por outros, o que exige o uso de outras palavras. Estas outras palavras podem já existir na língua falada e escrita, mas, neste caso, passam a ter novos significados. Ou, então, são construídas especificamente para designar conceitos novos. O maior problema

decorrente do uso de termos incorretos reside no fato de os conceitos obsoletos, as ideias equivocadas e as informações inexatas serem inadvertidamente reforçados e perpetuados.

Tratando-se da pessoa com deficiência, os termos aleijado, defeituoso, incapacitado, inválido não mais são usados e essas expressões trazem um sentimento inadequado à situação da pessoa com deficiência. Conforme explica Sassaki (2003), estes termos eram utilizados com frequência até a década de 1980. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e a falar pela primeira vez a expressão "pessoa deficiente". À palavra "pessoa" foi incorporado o vocábulo "deficiente" com a função de adjetivo, e essa mudança foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra "pessoa": "Puxa, os deficientes são pessoas?!". Aos poucos, entrou em uso a expressão "pessoa portadora de deficiência", frequentemente reduzida para "portadores de deficiência". Por volta da metade da década de 1990, entrou em uso o termo correto: pessoas com deficiência, o qual permanece até os dias de hoje.

Outro equívoco referente à terminologia é a expressão deficiência física, sendo o correto dizer deficiência, sem especificar o tipo, pois se refere a todas elas. Alguns profissionais, não familiarizados com o campo da reabilitação, acreditam que as deficiências físicas são divididas em motoras, visuais, auditivas e mentais. Para eles, "os deficientes físicos" são todas as pessoas que têm deficiência de qualquer tipo, o que é um equívoco. A deficiência física, propriamente dita, consiste na "alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções" (BRASIL, 2004, P. 01)

Existem muitos outros termos relacionados às deficiências que já não se usam mais. Algumas expressões se tornaram muito populares, entre as quais a palavra "cadeirante", querendo descrever uma pessoa com deficiência que utiliza cadeira de rodas. No contexto coloquial, é usado o termo cadeirante, mas a palavra soa estranha para quem não está acostumado. O termo mais adequado seria pessoa em cadeira de rodas, pessoa que anda em cadeira de rodas, pessoa que usa ou utiliza uma cadeira de rodas, ou pessoa em cadeira de rodas.

No quadro a seguir (Quadro 2) constam algumas informações referentes aos termos/expressões mais apropriadas ao se referir às pessoas com deficiência.

Quadro 02. Algumas terminologias sobre deficiência em relação à inclusão (SASSAKI, 2011)

Expressões usadas/ incorretas	**Descrição**	**Termo correto**	**Consultar**
Adolescente normal	refere-se a um adolescente (uma criança ou um adulto) que não possua uma deficiência, muitas pessoas usam as expressões "adolescente normal", "criança normal" e "adulto normal".	adolescente [ou criança ou adulto] sem deficiência; adolescente [ou criança ou adulto] não-deficiente.	GOV.BR - Programa Incluir - http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir
aleijado; defeituoso; incapacitado ; inválido	Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 1980. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão "pessoa deficiente". O acréscimo da palavra "pessoa", passando o vocábulo "deficiente" para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra "pessoa": "Puxa, os deficientes são pessoas?!". Aos poucos, entrou em uso a expressão "pessoa portadora de deficiência", frequentemente reduzida para "portadores de deficiência".	pessoas com deficiência,	Sassaki (2003). Ver os itens 48 e 49.
"apesar de deficiente, ele é um ótimo aluno"	Nesta frase há um preconceito embutido: 'A pessoa com deficiência não pode ser um ótimo aluno'	"ele tem deficiência e é um ótimo aluno".	
ceguinho	O diminutivo "ceguinho" denota que o cego não é tido como uma pessoa completa	cego; pessoa cega; pessoa com deficiência visual.	
criança excepcional	"Excepcionais" foi o termo utilizado nas décadas de 1950, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual.	criança com deficiência intelectual.	SASSAKI (2003), SASSAKI (2006a) e SASSAKI (2006b).
defeituoso físico	"Defeituoso", "aleijado" e "inválido" são palavras muito antigas e eram utilizadas com frequência até o final da década de 1970	pessoa com deficiência física	(arts. 5º e 70, Decreto nº 5.296, 2/12/04). Consultar BRASIL (2004).

deficiência mental leve, moderada, severa, profunda	A partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana de Saúde (Opas), o termo "deficiência mental" passou a ser "deficiência intelectual".	deficiência intelectual	BRASIL (2004), SASSAKI (2006a), SASSAKI (2006b) e SASSAKI (2007).
deficiente mental	(ao se referir a uma pessoa com transtorno mental)	pessoa com transtorno mental, paciente psiquiátrico.	Consultar a lei sobre os direitos das pessoas com transtorno mental, em BRASIL (2001) e SASSAKI (2006b).
"ela teve paralisia cerebral"	A paralisia cerebral permanece com a pessoa por toda a vida.	"ela tem paralisia cerebral".	
"ela sofre de paraplegia" (ou "de paralisia cerebral" ou "de sequela de poliomielite")	A palavra "sofrer" coloca a pessoa em situação de vítima e, por isso, provoca sentimentos de piedade	"ela tem paraplegia" [ou "paralisia cerebral" ou "sequela de poliomielite"].	
LIBRAS - Linguagem Brasileira de Sinais	Trata-se de uma língua e não de uma linguagem.	língua de sinais brasileira	Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, v. I e II (CAPOVILLA & RAPHAEL, 2001).
mudinho	Quando se refere ao surdo, a palavra "mudo" não corresponde à realidade dessa pessoa. O diminutivo "mudinho" denota que o surdo não é tido como uma pessoa completa.	surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva	
pessoas ditas normais	o termo "ditas" é utilizado para contestar a normalidade das pessoas, o que se torna redundante nos dias de hoje.	pessoas sem deficiência; pessoas não deficientes.	

portador de deficiência	No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo “portador de deficiência” (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva).	pessoa com deficiência	Consultar ONU (2006) e SASSAKI (2003).

Fonte: Elaboração própria (2023) com base na consulta de documentos referenciados por Sassaki (2011)

Vale ressaltar que as terminologias, quando se faz referência ou se reporta à lei maior, isto é, â Constituição Federal de 1988, deve-se utilizar a terminologia de origem. A linguagem que se usa pode ter impacto significativo na forma como se vê e se trata as pessoas com deficiência. Usar a terminologia correta e respeitosa pode ajudar a promover uma sociedade mais inclusiva e consciente, que valoriza a diversidade e a inclusão.

2.1. Conceitos e Fundamentos da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é uma política de justiça social que tem como propósito garantir o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, “independentemente de suas condições físicas, psicológicas, sociais e culturais” (RODRIGUES, 2020, p. 65). A inclusão visa promover a equidade e a igualdade de oportunidades para todos, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade. A intenção deste tópico, portanto, é estabelecer um diálogo retrospectivo com a história da educação inclusiva, com recortes pontuais, que resgate fatos e momentos, políticos e sociais, partindo, inicialmente, dos aspectos ligados à pessoa com deficiência, sua trajetória no mundo até sua chegada na educação escolarizada e a influência destes aspectos no cenário geral da Inclusão Educacional e da Educação Física no ambiente escolar.

Ao elencar e destacar os principais acontecimentos (incluindo-se a legislação) no cenário nacional e internacional, considera-se que a opção por este olhar, no presente estudo, é pontuar, compreender, analisar e refletir, e também mencionar os documentos e leis que amparam e, possivelmente, norteiam a formação profissional e, em consequência, influenciam as ações e práticas pedagógicas dos professores, no que diz respeito ao atual contexto do movimento da inclusão na gestão da Educação Física no contexto escolar.

Por mais que diversos autores já tenham se posicionado e abordado os mesmos fatos, é necessário revisar a história periodicamente, pois, poderá ser vista com outras lentes em relação a novos elementos a ser encontrados naquilo que parece ser velho, de maneira a encontrar soluções novas para questões antigas, como pontua Araújo (2007). A história da pessoa com deficiência, como descreve Alaminos (2018), remonta aos primórdios da humanidade, sendo um tema complexo e multifacetado, que envolve aspectos históricos, políticos e ideológicos. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram, frequentemente, discriminadas e segregadas da sociedade, tendo suas limitações consideradas uma maldição ou punição divina.

A Bíblia, um dos livros mais influentes da história da humanidade, como explica Vasquez (2022), traz diversas referências de pessoas com deficiência. Embora a deficiência seja, muitas vezes, associada a uma maldição ou punição divina, a Bíblia também contém histórias de pessoas com deficiência que foram valorizadas e incluídas na sociedade. Na visão de Aguiar (2017), um exemplo é a história de Moisés, que tinha um problema de fala e foi escolhido por Deus para liderar o povo de Israel para fora do Egito. Outra história é a do cego Bartimeu, que pediu a Jesus para restaurar sua visão. Embora algumas pessoas tenham tentado impedi-lo de se aproximar de Jesus, ele persistiu e foi curado por sua fé. Além disso, a Bíblia contém diversas referências às pessoas com deficiência como objeto de cuidado e proteção. Já no Novo Testamento, Jesus também demonstrou um grande amor e compaixão pelas pessoas com deficiência, curando cegos, surdos, coxos e outros enfermos. Durante toda a história, as diferenças humanas, principalmente as de características aparentes (deficiência física, intelectual, motora), tiveram essas ‘diferenças’ associadas a um “sinal de desarmonia ou obra dos maus espíritos”, como sinal de impureza ou pecado (CARMO, 1991, p. 22).

Nas culturas primitivas da antiguidade, Ferraz (2021) expõe que as pessoas com deficiência eram, frequentemente, tratadas de maneira cruel e desumana. Em determinadas situações, a deficiência era punida, considerada uma praga ou punição divina, levando à eliminação, ao menosprezo ou à destruição dessas pessoas. Em algumas culturas, as pessoas com deficiência eram consideradas inúteis ou incapazes de contribuir para a sociedade. Essa visão, muitas vezes, levava essas pessoas ao abandono ou à morte, vistas como um fardo para a família e para a comunidade em geral.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), Gugel (2007a) e Silva (1986) relatam em seus trabalhos, que os egípcios acreditavam que as doenças graves e as deficiências físicas ou problemas intelectuais eram provocados por maus espíritos ou pecados de vidas anteriores, embora tivessem vários de seus faraós em condição de deficiência (Anisis, deficiente visual;

Ikhnaton - Amenophis IV, epilepsia; Siptah, poliomielite, Tutankhamon, síndrome de Klippel-Feil).

Na Grécia Antiga, segundo Barbosa e Machado (2019), as pessoas com deficiência eram consideradas incapazes de contribuir para a sociedade, sendo frequentemente abandonadas. Existiam instituições ou lares para pessoas cegas, paraplégicas, pessoas muito pobres e com doenças incuráveis. Os gregos aceitavam a deficiência adquirida, mas não a congênita. Crianças que nasciam com deformidades deveriam ser eliminadas por seus pais. Essa sociedade tinha uma forte cultura de culto à perfeição do corpo, na qual a beleza e a capacidade física eram altamente valorizadas.

De acordo com Gugel (2007a), Platão, no livro 'A República', e Aristóteles, no livro 'A Política', abordaram o planejamento das cidades gregas e os procedimentos que deveriam ser adotados para com as pessoas nascidas "disformes" e sua eliminação. A eliminação das pessoas deveria ser feita pelos próprios pais, por exposição, por abandono ou atiradas do aprisco de uma cadeia de montanhas chamada Taygetos, na Grécia.

A conquista da Grécia pelos romanos não alterou o panorama. Segundo Gugel (2007a) e Silva (1986), as leis romanas da antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com anormalidades, e semelhante ao que ocorria na Grécia, aos pais era permitido eliminar os filhos com deformidades físicas. A eliminação poderia ser feita pela prática do afogamento, tão logo se constatasse a deficiência. Entretanto, relatos históricos revelam que, mesmo a lei determinando a morte, o infanticídio não foi diretamente praticado. As crianças com anormalidades eram abandonadas em cestos enfeitados com flores às margens do rio Tigre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades por "esmoladores" ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento das classes abastadas.

A deficiência era vista como uma imperfeição, uma vez que "comprometia a capacidade de uma pessoa de realizar tarefas e contribuir para a sociedade" (FERRAZ, 2021, p. 32). Isso fazia com que as pessoas com deficiência fossem frequentemente abandonadas ou mortas ao nascer, considerando-as um fardo para a família e para a sociedade em geral. No entanto, Barbosa e Machado (2019) relatam que apesar da forte cultura de exclusão, a Grécia Antiga também registrou alguns casos de inclusão e valorização das pessoas com deficiência. Por exemplo, o filósofo Sócrates era conhecido por acolher em sua casa um jovem com deficiência, que se tornou seu discípulo e foi inspiração para muitas de suas ideias. O poeta Homero incluiu personagens com deficiência em suas obras, como o personagem cego Tiresias em "A Odisseia". Embora essas histórias não tenham sido suficientes para mudar a cultura de

exclusão da época, elas indicam que algumas pessoas estavam dispostas a olhar além das aparências e a reconhecer o valor das pessoas com deficiência.

Em algumas tribos africanas, diz Rodrigues (2020), as pessoas com deficiência eram frequentemente expostas a animais selvagens ou jogadas em rios para morrer. Em muitas culturas, as pessoas com deficiência eram consideradas impuras ou contaminadas, e, frequentemente, eram evitadas ou isoladas da sociedade. Na Índia, por exemplo, as pessoas com deficiência eram consideradas intocáveis, e obrigadas a viver à margem da sociedade, sem direito à educação, trabalho ou participação na comunidade.

Na Idade Média, segundo Alaminos (2018, p. 56), "acreditava-se que as pessoas com deficiência eram possuídas pelo demônio, e que a única maneira de as curar era através da exorcização". Esse processo, muitas vezes, era doloroso e perigoso, e envolvia a utilização de métodos brutais para expulsar os espíritos malignos do corpo da pessoa com deficiência. E o autor complementa:

> [...] Os loucos, por sua vez, eram frequentemente encarcerados em hospitais psiquiátricos ou em casas de caridade, onde eram submetidos a condições desumanas e tratamentos cruéis. Muitos desses lugares eram superlotados e insalubres, tornando a vida dessas pessoas ainda mais difícil e dolorosa (ALAMINOS, 2018, p. 58).

Na concepção da Igreja Católica, a deficiência foi uma punição divina e encorajou a segregação dessas pessoas em instituições religiosas:

> [...] Nesse modelo, as pessoas com deficiência eram vistas como inferiores e incapazes de aprender, sendo excluídas da escola e da sociedade em geral. Acreditava-se que essas pessoas eram incapazes de contribuir para a sociedade e, portanto, deveriam ser mantidas em instituições segregadas, afastadas do convívio com as pessoas sem deficiência (BARBOSA; MACHADO, 2019, p 23).

Essa concepção organicista baseava-se em uma visão simplista e errônea do corpo humano, ao considerar que as pessoas com deficiência eram biologicamente diferentes e, portanto, incapazes de aprender ou de se desenvolver em igualdade de condições com as demais pessoas. Alaminos (2018) explica que essa visão era amplamente difundida na sociedade, influenciando as políticas educacionais da época. No entanto, Aguiar (2017) chama atenção para o fato de que, esse modelo escolar segregacionista ainda prevaleceu por muitos anos, dificultando o acesso à educação para as pessoas com deficiência. Na avaliação de Bianchetti (2020), as pessoas com deficiência eram vistas biologicamente diferentes e incapazes de aprender.

Estudos de Carmo (1991), Rodrigues (1991), Silva (2004) e Van Munster (2004), no que se refere à deficiência, apontam que as primeiras mudanças em relação ao atendimento a

essas diferenças aparecem com os avanços da ciência e da educação, a partir do final do século XV até o final do século XVII. De maneira geral, nas considerações dos autores, os estudos de características humanistas presentes neste período, envolvendo a valorização do homem e da humanidade, geraram contribuições consideráveis, amenizando as questões referentes às deficiências e deformidades.

Foi somente no século XVIII, conforme expõe Aguiar (2017), que a perspectiva começou a mudar, com o surgimento de movimentos que buscavam a inclusão social das pessoas com deficiência. Nesse período, surgiram iniciativas de educação e assistência para esse público, embora ainda de maneira segregada e com baixa qualidade de atendimento. Somente no final do século XIX e início do século XX, diz Ferraz (2021), começaram a surgir iniciativas de inclusão escolar para pessoas com deficiência. Um exemplo foi a criação da primeira escola para cegos em Paris, em 1784, por Valentin Haüy, que acreditava que as pessoas cegas poderiam aprender e se desenvolver por meio da educação.

O século XVII, diz Aranha (2004), foi palco de novos avanços nos conhecimentos produzidos na área da medicina, o que fortaleceu algumas teses em relação às deficiências, entre elas a tese da "organicidade", defendendo que as deficiências eram causadas por fatores naturais e não espirituais, transcendentais, ampliando a compreensão da deficiência como processo natural. Ainda segundo a autora, enquanto a tese da organicidade favoreceu o surgimento de ações de tratamento médico das pessoas com deficiência, a tese do desenvolvimento, por meio da estimulação, encaminhou-se para ações de ensino, o que vai se desenvolver definitivamente somente a partir do século XVIII.

Assim, o período compreendido entre o final do século XVIII e o início do século XIX pode ser considerado a nascente de uma educação para a pessoa em condição de deficiência. Segundo Brasil (1998), estas primeiras ideias e ações que caracterizaram formalmente a relação da sociedade com a população constituída pelas pessoas com deficiência, fizeram nascer o "Paradigma da Institucionalização", período no qual surgiram as escolas especiais para cegos e surdos, em paralelo a outras instituições de educação especial.

Já no século XX, de acordo com Mantoan (2017), os movimentos sociais das pessoas com deficiência ganharam força, exigindo mudanças nas políticas públicas e na concepção organicista da sociedade. Houve avanços importantes para as pessoas com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas. Os instrumentos que vinham sendo utilizados, entre os quais cadeira de rodas, bengalas, sistemas de ensino para surdos e cegos, dentre outros, foram, gradualmente, sendo aperfeiçoados. A luta por direitos civis e a promoção da inclusão

social e educacional das pessoas com deficiência se tornaram temas importantes na agenda política.

A partir da década de 1970, segundo Aguiar (2017), surgiram iniciativas de Educação Inclusiva, que visam a garantir o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições de saúde ou habilidades. Essa perspectiva reconhece que todas as pessoas têm o direito de aprender e se desenvolver, e que a diversidade é um valor a ser respeitado e valorizado.

Assim, a partir do estabelecido pela ONU, em 1976, de que o ano de 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiências em todo o mundo, muitos congressos foram realizados, intensificando-se o debate de ideias acerca da deficiência e da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Portanto, é possível afirmar que o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência representa um ponto de ruptura, um marco divisório em relação às questões que envolvem a pessoa com necessidades educacionais especiais, nos mais diferentes setores da vida em sociedade.

A Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994 pela UNESCO e assinado por representantes de 92 países, é considerado um marco na história da Educação Especial (ALAMINOS, 2018). Esse documento teve como objetivo definir políticas, princípios e práticas que visam à inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais em todo o mundo. Além disso, essa Declaração teve um impacto significativo nas políticas públicas da educação, influenciando ações governamentais para garantir o direito à educação inclusiva em todo o mundo.

> [...] A Declaração de Salamanca enfatizou a importância da Educação Especial como parte integrante do sistema educacional geral e estabeleceu a inclusão educacional como um princípio fundamental. O documento defendeu que todas as crianças devem ter acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas necessidades educacionais especiais (ALAMIS, 2018, p. 63).

Isso significa, conforme Alamis (2018), que todas as escolas devem ser capazes de oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de suas condições de saúde ou habilidades. A Declaração de Salamanca, em seu legado à inclusão, Barbosa e Machado (2019) enfatizam que esse documento também abordou a importância da colaboração entre família, escola e comunidade para garantir que os estudantes com qualquer tipo de deficiência tivessem acesso a uma educação de qualidade. Esse documento afirmava que a inclusão educacional não era responsabilidade exclusiva da escola, mas uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

Ademais, Barbosa e Machado (2019) reforçam que a Declaração de Salamanca estabeleceu a necessidade de adaptações curriculares e pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham acesso a um currículo relevante e apropriado para suas necessidades. Isso significa que as escolas devem se adequar para fornecer adaptações no ambiente físico, utilizar metodologias e materiais didáticos apropriados para atender as necessidades específicas de cada estudante.

Em resumo, a Declaração de Salamanca foi um marco na história da Educação Especial e influenciou significativamente as políticas públicas de educação em todo o mundo. Esse documento estabeleceu a inclusão educacional como um princípio fundamental e defendeu a importância da colaboração entre família, escola e comunidade para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca continua sendo uma referência fundamental para todos os que lutam pela inclusão educacional e pela igualdade de oportunidades na educação.

Felizmente, ao longo dos séculos, a perspectiva sobre a deficiência tem evoluído significativamente, e a sociedade reconheceu a importância da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, e da proteção dos direitos. A Educação Inclusiva, nas explicações de Ferraz (2021), é fundamentada em aspectos históricos, políticos e ideológicos, que buscam promover uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Ela parte do pressuposto de que a deficiência é uma questão social, e não apenas uma questão individual, e que a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência é uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade.

Nesse entendimento, como alude Rodrigues (2020), a história da pessoa com deficiência vem refletindo uma evolução das concepções sociais, políticas e ideológicas ao longo do tempo. A Educação Inclusiva surge como uma perspectiva inovadora e transformadora, que busca garantir o direito à educação para todas as pessoas, promovendo a inclusão social e a valorização da diversidade. Atualmente, a inclusão escolar é vista como um direito fundamental das pessoas com deficiência, sendo reconhecida como uma estratégia fundamental para a promoção da igualdade de oportunidades e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, chega-se ao ponto em que a Educação Física entra especificamente nessa história, contribuindo para o avanço e desenvolvimento da pessoa com deficiência. Sobre este aspecto é relevante citar e destacar a Conferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em 21 de novembro de 1978, contendo a Carta Internacional de Educação Física e Desportos. (BRASIL, 1979). A referida carta traz

orientações e sugestões de condutas e prioridades para o estabelecimento de políticas públicas que viessem definir, orientar, regular e avaliar o atendimento às pessoas com deficiência, das quais destacamos, no preâmbulo,

> o exercício efetivo dos direitos humanos depende em parte da possibilidade dada a todas as pessoas humanas para desenvolver e proteger livremente as suas aptidões físicas, intelectuais e morais e de que, como tal, o acesso de todos à educação física e ao desporto deve ser assegurado e garantido

Em seu Art. 1º, a Carta estabelece que "a prática da Educação Física e dos desportos é um direito fundamental para todos" [...]. Reforçando a ideia de que a pessoa com deficiência tem direito à prática da Educação Física, seu Art. 1º, item 1.3 afirma que

> devem ser dadas condições especiais aos jovens, inclusive às crianças em idade pré-escolar, aos idosos e às pessoas com deficiência, a fim de permitir o desenvolvimento integral da sua personalidade, através de programas de educação física e de desporto adaptados às suas necessidades.

Em relação às necessidades das pessoas, a Carta, no seu Art. 3º, item 3.1, afirma:

> os programas de educação física e de desporto devem ser concebidos em função das necessidades e das características pessoais dos praticantes, assim como das condições institucionais, culturais, socioeconômicas e climáticas de cada país. Eles devem dar prioridade às necessidades dos grupos especialmente carenciados no seio da sociedade.

A inserção da Educação Física no contexto das políticas públicas e educacionais em atendimento às pessoas com deficiência por meio da prática da Educação Física e esporte, tornou-a uma disciplina de grande responsabilidade social. Na percepção de Silva (2005), esse fato exigiu e exige mudanças na estrutura educacional da Educação Física, incluindo o ambiente escolar, a acessibilidade, a formação dos professores, o conhecimento e as ações inclusivas e adaptativas para atender a pessoa com deficiência.

2.2. Marco legal da Educação Inclusiva no cenário político internacional

A educação inclusiva, salienta Vitor (2020, p. 29), "é um tema de grande importância para a Organização das Nações Unidas (ONU)", que tem como objetivo garantir o direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições de saúde ou habilidades. A ONU defende a educação inclusiva como um direito humano fundamental, que deve ser garantido a todos os indivíduos, sem exceção. Sob essa perspectiva, Franco (2021) assinala que a ONU promove a educação inclusiva através de diversos programas e iniciativas, que visam

garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação de qualidade, que seja adaptada às suas necessidades e capacidades. A organização também promove a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade humana, incluindo a diversidade de habilidades e condições de saúde.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU, em 1948, segundo Vicentino (2019), estabelece que todas as pessoas têm direito à educação, sem qualquer tipo de distinção. Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, em 2006, estabelece que as pessoas com deficiência têm direito à educação inclusiva e adaptada às suas necessidades e capacidades.

A ONU também promove a educação inclusiva através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que foram adotados em 2015 como um plano de ação global para erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir a prosperidade para todos. O ODS 4, em particular, estabelece a meta de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as pessoas, até 2030. Para atingir esse objetivo, a ONU defende a adoção de políticas e práticas que promovam a inclusão e a diversidade nas escolas e universidades, incluindo a formação de professores e profissionais da educação em práticas inclusivas, a adaptação de materiais e tecnologias para atender às necessidades de todos os estudantes, e o envolvimento das famílias e da comunidade na promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades (ARANHA, 2017; VITOR, 2020).

Em relação à Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Franco (2021) aponta que esta organização tem desempenhado uma função indispensável na promoção da inclusão da pessoa com deficiência em todo o mundo. A organização defende a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade humana, incluindo a diversidade de habilidades e condições de saúde. Sob esse ponto de vista, Vicentino (2019) ressalta que a Unesco promove a inclusão da pessoa com deficiência através de diversos programas e iniciativas para garantir o acesso à educação, à cultura e à ciência a todas as pessoas, independentemente de suas condições de saúde ou habilidades. A organização também promove a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade humana, incluindo a diversidade de habilidades e condições de saúde.

Outro documento de destaque para o estudo é a Declaração de Cuenca (UNESCO/OREALC, 1981). Esse documento foi elaborado no Seminário Novas Tendências na Educação Especial e promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência/Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (UNESCO/OREALC), no Equador, com a participação de 14 países da América do Sul e Caribe, inclusive o Brasil. Nesse seminário, foram discutidos os direitos à educação, à

participação e à plena igualdade de oportunidades para a pessoa em condição de deficiência, e também a necessidade de relacionar o atendimento educacional adequado com as características individuais de aprendizagens.

Destacam-se as seguintes recomendações resultantes deste seminário:

- As incapacidades não podem transformar-se em impedimentos, socialmente impostos por atenção inadequada ou negligência;
- Serviços de qualidade a serem oferecidos por meio de capacitação de recursos humanos e avaliação dos planos educacionais;
- Classificações funcionais para portadores de déficits.
- Eliminação de quaisquer barreiras físicas e atitudinais em relação aos portadores de incapacidades;
- Possibilitar a participação das pessoas impedidas nos processos de tomada de decisões a seu respeito.

Essas ações de combate à exclusão são percebidas como movimentos iniciais que, ao longo do tempo, possibilitaram que as instituições fossem capazes de se articular e produzir documentos que disponibilizassem suportes e instrumentos e favorecessem a essa população acesso e direitos ao exercício da cidadania. Porém, embora esses documentos tenham forças para nortear as ações dirigidas às pessoas em condição de deficiência, a relevância principal se encontra no campo educacional, que se refere à qualidade e à universalização do ensino na escola regular como direito de todos.

Foram realizadas encontros, seminários, reuniões, assembleias, declarações que resultam no esforço para garantir o direito e condições para serem inseridos em uma educação inclusiva. Assim, destacam-se os seguintes encontros:

→1990 – Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, realizado em Jomtiem, na Tailândia, resultando na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

→1992 – Seminário Regional Sobre Política, Planejamento e Organização da Educação Integrada para alunos com necessidades especiais. Destaque, nesse encontro, para o enfoque dado à necessidade de preparação profissional adequada aos professores da rede regular de ensino para o atendimento da Pessoa com Necessidades Especiais.

→1993 – V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, realizada em Santiago, no Chile, resultando na Declaração de Santiago, ressaltando a necessidade de melhorar a qualidade da aprendizagem, superar o analfabetismo e melhorar a qualidade da educação.

→1993 – LXXXV Assembleia Geral das Nações Unidas, resultando nas Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades, destacando integração de pessoas com incapacidades no ensino regular via serviços de apoio apropriados; ênfase no atendimento às crianças; e discussão para implantação de disciplinas específicas que tratassem da pessoa em condição de deficiência. Vale aqui destacar que foi a partir deste documento que as Instituições de Ensino Superior no Brasil, passaram a ser orientadas pelo MEC a incluir nos seus cursos de graduação disciplinas voltadas ao atendimento desta população e prover cursos de especialização e capacitação também com as mesmas finalidades.

→1993 – Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Conferência realizada pelos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, e com menores índices de produtividade em suas estruturas educacionais (Indonésia; China; Bangladesh; Brasil; Egito; México; Nigéria; Paquistão e Índia) para reiterar, por esta Declaração, o compromisso de buscar com zelo e determinação as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os seus respectivos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

A Declaração de Nova Delhi foi uma referência para o Brasil, influenciando-o na construção do Acordo Nacional de Educação Para Todos e no Plano Decenal de Educação dos Estados (1993-2003). O MEC ficou encarregado de formular as diretrizes curriculares básicas/mínimas. Estas ações, no Brasil, tinham o objetivo de assegurar, até o ano 2000, a todas as crianças, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea.

→1994 – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca na Espanha. Essa conferência organizada pela UNESCO (1994) sob cooperação do Ministério da Educação e Ciência da Espanha veio no sentido de reafirmar o compromisso de uma "Educação para Todos", sem discriminar características pessoais, reconhecendo a necessidade e a urgência de que o ensino de crianças, jovens e adultos, com necessidades educativas especiais deve ser realizado no sistema regular de ensino, em salas comuns. Esta conferência dá origem à Declaração de Salamanca de Princípios, Política e Prática

em Educação Especial, considerada o documento mais importante, um divisor de águas na construção do processo inclusivo, citada no tópico 2.1, deste estudo.

Muitas instituições e eventos proclamaram o desenvolvimento da inclusão, algumas delas motivadas por questões financeiras e outras centradas no contexto educacional. Isso dá a ideia de que a inclusão é percebida não somente pela educação, mas pela sociedade em geral. Uma instituição que colaborou e apoiou o desenvolvimento da inclusão foi o Banco Mundial. Aranha (2017) o considera uma das principais instituições internacionais que atuam na promoção do desenvolvimento econômico e social em todo o mundo. Desde a sua criação, em 1944, o Banco tem apoiado os países em desenvolvimento na construção de um ambiente inclusivo, capaz de promover o crescimento econômico, "a redução da pobreza e a melhoria das condições de vida da população" (ARANHA, 2017, p. 32).

Conforme descreve Bianchetti (2020), uma das principais áreas de atuação do Banco Mundial na construção de um ambiente inclusivo é o investimento em projetos de infraestrutura.

> [...] O Banco tem apoiado a construção de estradas, portos, aeroportos, redes de energia elétrica e saneamento básico em diversos países em desenvolvimento, o que tem contribuído para melhorar a qualidade de vida das pessoas e para a redução das desigualdades sociais (BIANCHETTI, 2020, p. 41)

Ferraz (2021) afirma que o Banco Mundial tem desempenhado um papel fundamental na construção de um ambiente inclusivo em todo o mundo. Por meio de seus investimentos e apoio a políticas públicas, a instituição tem contribuído para reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento econômico e social em diversos países em desenvolvimento. No entanto, é preciso reconhecer que ainda há muito a ser feito nessa área, e que a promoção da inclusão social deve ser uma prioridade para todos os atores envolvidos no processo de desenvolvimento global.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma instituição internacional que reúne 38 países membros, incluindo as principais economias do mundo, de acordo com Franco (2021). Desde a sua criação, em 1961, a OCDE tem buscado promover a cooperação e o desenvolvimento econômico e social entre seus membros e países parceiros. Nos últimos anos, diz Vasquez (2022), a inclusão tem se tornado um tema cada vez mais importante na agenda da OCDE. A instituição tem reconhecido que a desigualdade socioeconômica e a exclusão social representam obstáculos significativos para o desenvolvimento econômico e social em todo o mundo, e que é preciso promover políticas e práticas que busquem garantir a inclusão de todos os indivíduos na sociedade.

Uma das principais áreas de atuação da OCDE, segundo Vasconcellos (2019), na promoção da inclusão, é a educação:

> [...] A instituição tem desenvolvido estudos e pesquisas que buscam identificar as melhores práticas e políticas públicas para garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de sua condição socioeconômica, de gênero, de etnia ou de orientação sexual (VASCONCELLOS, 2019, p. 65).

Além disso, Vasconcellos (2019) comenta que a OCDE tem defendido a importância da educação ao longo da vida, como forma de garantir que todas as pessoas tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências ao longo do tempo. Outra área importante de atuação da OCDE na promoção da inclusão, segundo Barbosa e Machado (2019), é a proteção social. A instituição tem defendido a importância de políticas públicas que garantam a proteção social de todos os indivíduos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Isso inclui o acesso a serviços públicos de saúde, seguridade social e assistência social, entre outros.

Por fim, a OCDE, conforme descreve Rodrigues (2020), tem buscado promover a inclusão por meio da cooperação internacional. A instituição tem apoiado a troca de experiências e conhecimentos entre seus membros e países parceiros, além de implementar as políticas e práticas inclusivas em todo o mundo. Em suma, a inclusão tem se tornado uma prioridade cada vez maior na agenda da OCDE. A instituição reconhece que a promoção da inclusão é fundamental para garantir o desenvolvimento econômico e social sustentável em todo o mundo, e tem buscado maneiras para promover políticas e práticas que contribuam para o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Com intenção de mudar a visão da realidade de hoje, foi aprovada em Londres pela Assembleia Governativa da *Rehabilitation International* (Reabilitação Internacional), a Carta para o Terceiro Milênio Londres - Grã-Bretanha (1999), com a finalidade de garantir uma sociedade mais justa, com direitos e deveres iguais para toda a população, a qual foi traduzida do original, em inglês, pelo consultor de inclusão Romeu Kazumi Sassaki.

> No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. Por essas razões, a Carta para o Terceiro Milênio é proclamada para que toda a humanidade entre em ação, na convicção de que a implementação desses objetivos constitui uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes (MEC, 1999a, p. 02).

O documento acima citado, sugere políticas e programas de “assistência” ao desenvolvimento econômico e social contínuos, assegurando o acesso e permanência da pessoa

deficiente na comunidade, estabelecendo a prestação de serviços de reabilitação necessários ao deficiente e sua família, possibilitando-lhes melhor qualidade de vida. Não basta garantir a inclusão apenas na sala de aula; a Carta para o Terceiro Milênio deixa claro que em todos os aspectos têm que haver o sentido da inclusão; é necessário quebrar as algemas da discriminação, do preconceito e da homogeneidade das pessoas, e perceber que todos os sujeitos, com deficiência ou não, devem viver como seres capazes e ativos em uma sociedade. Segundo a carta, a escola é responsável por compreender as capacidades e limitações, respeitando as pessoas como seres humanos. Esse documento também assegura que é de responsabilidade primordial das políticas públicas assegurar esse compromisso perante a sociedade.

Em uma convenção acontecida na Guatemala, com foco na Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CP/CAJO-1532/99), ficou registrada a resolução da assembleia em um documento que garante os direitos das pessoas de necessidades educacionais especiais. Nesses fragmentos, retirados do documento nomeado "Convenção de Guatemala", fica claro que toda e qualquer forma de discriminação das pessoas com deficiência é crime e que se deve possibilitar situações, em todo o mundo, que lhes garantam a acessibilidade em todo e qualquer contexto.

A Convenção de Guatemala foi promulgada no Brasil em 8 de outubro de 2001, com o objetivo de erradicar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. O documento destaca que todos possuem direitos iguais, e dignidade, pretendendo desenvolver a integração dessas pessoas na sociedade. No seu Artigo I, descreve o entendimento acerca do termo discriminação como a impossibilidade de diferenciação com base na diferença, definindo a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem proclama que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, e que os direitos e liberdades de cada pessoa devem ser respeitados sem qualquer distinção (DECLARAÇÃO AMERICANA DOS DIREITOS E DEVERES DO HOMEM, 1948). Mas os pais ou responsáveis pelas pessoas com deficiência têm como obstáculo submetê-las a viver na construção desse direito, pois a sociedade ainda não demonstra saber conviver com a diversidade; essa construção pode significar sofrimento, tanto para os pais quanto para as pessoas com necessidades educacionais

especiais. E mesmo que as políticas garantam esse direito, poucas pessoas sabem que são assistidas pela lei, e à sua maioria estão vivendo excluídas sem saber o que lhes é assegurado.

> Levando em consideração que o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o Protocolo de San Salvador, reconhece que 'toda pessoa afetada por diminuição de suas capacidades físicas ou mentais têm direito a receber atenção especial, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento da sua personalidade' (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999, P. 02).

Considerando-se a igualdade das pessoas e que, por conta da diminuição das suas capacidades, devem ser assistidas especialmente, é necessário esclarecer a população que a filosofia inclusiva não é favor, e sim obrigação com o próximo. E esse documento foi aprovado em assembleia com a seguinte resolução:

> Adotar a seguinte Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência: Reafirmando que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que esses direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999, p. 01).

Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos (Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 1). Baseado nesse fundamento é que um dos mais recentes documentos sobre inclusão afirma que esse processo deve ser sustentado e garantido, pois, em 5 de junho de 2001, foi afirmado e decretado no Congresso Internacional Sociedade Inclusiva que

> o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas. O esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. A comunidade internacional, sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos. As declarações intergovernamentais levantaram a voz internacional para juntar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolver políticas e práticas inclusivas. O Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, convocado pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, apela aos governos, empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil, para que se comprometam com, e desenvolvam, o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços (DECLARAÇÃO INTERNACIONAL DE MONTREAL SOBRE INCLUSÃO, 2001, p. 01).

A parceria proposta no documento garante a acessibilidade, mas ainda é incomum a visão dessa realidade; o que se vê é uma ou duas crianças inseridas em uma sala repleta de alunos sem que tenha verdadeira condição de recebê-las; infelizmente, esse desejo é considerado utópico no quadro da realidade atual. As políticas devem garantir melhor condição de aprendizagem para todos, a fim de que consigam viver em uma sociedade digna e,

consequentemente, inclusiva, mas isso só está sendo iniciado agora. Espera-se que num futuro bem próximo possamos usufruir dessa realidade.

Muitas leis acrescentam e regulamentam benefícios e direitos para a pessoa com deficiência, e, tratando-se das políticas educacionais, visa lançar um olhar diferenciado sobre a diversidade e a inclusão, respeitando as diferenças como um princípio de equidade. Portanto, por meio das análises dessas leis, percebemos a preocupação e o envolvimento das legislações e das instituições envolvidas nesse processo inclusivo na educação escolar. Porém, a real inclusão ainda parece estar distante da realidade. As leis podem contribuir, mas é necessário que se tenha uma visão ampla do cenário educacional. Precisamos saber como essa educação acontece e se está preparada para incluir a todos/as sem deixar qualquer sujeito de fora do processo. Assim, o trabalho das instituições e leis estabelecidas para a inclusão educacional alcançará a escola, a família e a pessoa com deficiência inserida nesse contexto.

2.3. A importância da Legislação Brasileira em relação ao processo de inclusão

O Brasil seguiu o exemplo de alguns países que se envolveram e se dedicaram para que o atendimento à pessoa com deficiência fosse um caminho inicial da inclusão. Desde o início do movimento da educação inclusiva, é possível perceber, principalmente nos países europeus e nos Estados Unidos, que é cada vez mais comum encontrar ações e práticas pedagógicas dirigidas à pessoa com deficiência no contexto escolar no ensino regular. Segundo Silva (1986), existem poucos registros do atendimento às pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência, aparente ou não, antes do século XIX. Normalmente, o atendimento e a responsabilidade eram da própria família, não sendo entendida como de responsabilidade do estado ou da sociedade.

A construção da educação especial no Brasil, segundo Filus (2011), pode ser compreendida no período entre 1854 a 1988 e, posteriormente, no período que sucedeu a Constituição de 1988 até os dias atuais, com destaque para os documentos e movimentos internacionais. Destaca-se também a história da educação especial e o atendimento à pessoa com deficiência, que está diretamente ligada ao conceito de necessidades educacionais especiais e a construção da educação inclusiva na educação brasileira.

O período inicial que compreende o ano de 1854, tem como marco principal a criação e fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant - IBC). O Imperador Dom Pedro II, influenciado e seguindo o movimento europeu e americano,

por meio de Decreto Imperial criou a instituição na cidade do Rio de Janeiro. Três anos mais tarde, em 1857, influenciado pelo professor francês Hernest Huet, o Imperador fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), que passou a atender pessoas surdas, a maioria abandonada pelas famílias (SILVA, 1986; GUGEL, 2007b).

Em 1868, o governo inaugurou o Asilo dos Inválidos da Pátria. O objetivo desta instituição era abrigar e cuidar dos soldados mutilados ou que tivessem ficado inválidos nas batalhas ocorridas durante a Guerra do Paraguai.

Em 1874 foram criadas pelo governo e sob sua responsabilidade, duas instituições para o atendimento de deficientes intelectuais: a primeira, em 1874, em Salvador-BA, junto ao Hospital Juliano Moreira, e a segunda, em 1887, no Rio de Janeiro, funcionando como escola regular, Escola do México, com o objetivo de atender também deficientes físicos e visuais.

Segundo Januzzi (2004) e Aranha (2004, 2005), em 1906 houve nas escolas públicas no Rio de Janeiro a iniciativa de atendimento aos alunos com deficiência intelectual. O entusiasmo de alguns professores especializados na Europa que voltavam para o Brasil, fez com que suas experiências e conhecimentos adquiridos dessem um possível caminho à Educação Inclusiva. Mesmo que, no primeiro momento, fossem de caráter assistencialista, filantrópico ou político e de cunho sanitarista, essas ideias resultaram em algumas ações educacionais públicas e na expansão das instituições de educação especial de natureza privada.

Filus (2011) aponta que a partir da segunda década do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência que até então estava centrado na deficiência visual, na auditiva e na física, voltou-se para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual. Segundo Jannuzzi (1992), essa mudança no predomínio do atendimento pode ser associada ao fato de esta ‘deficiência’ somente ter sido identificada e evidenciada à medida do próprio crescimento do processo de escolarização do país, ou seja, quanto mais crianças tenham acesso a escola, mais a diversidade far-se-á presente.

A partir da década de 1960, seguindo a tendência dos movimentos mundiais no atendimento da pessoa com deficiência, no Paradigma de Serviços, o Brasil foi palco do surgimento de centros de reabilitação para diversos tipos de deficiência, voltados para a integração dessa população na sociedade. Na trajetória da legislação brasileira que trata da educação especial, buscou-se uma Lei que amparasse todos os esforços realizados até o momento. Assim, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 4.024/61), publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao

legislativo em 1948, e foram necessários treze anos de debate até o texto final. Essa lei manifestava o interesse e o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial ao instituir, no seu texto, Titulo X, o atendimento educacional para as crianças denominadas de excepcionais. Em seu Título X, Da Educação de Excepcionais, Art. 88 e 89, determinava:

> 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.

A legislação do Brasil, que trata da educação especial, conforme aponta Aranha (2017), passou por diversas transformações ao longo das últimas décadas, tendo como principal objetivo garantir o acesso e a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Após a LDB de 1971, a ditadura ainda permaneceu até 1985, quando ocorreram as primeiras eleições indiretas para presidente da República, com Tancredo Neves e José Sarney. Paralelamente, a partir de meados da década de 1970, a pedagogia sofria severas influências de movimentos sociais que combatiam o ensino tradicional mecânico e sugeriam uma educação adequada e respeitosa às diversidades (ARAÚJO; SILVA; MIRANDA, 2014).

Mencionou-se, acima, que a primeira LDB foi criada em 1961, seguida de outra versão, em 1971, que vigorou até a promulgação da mais recente, em 1996. A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é uma lei fundamental para a educação brasileira. É a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Estabelece as bases da educação no país, definindo os princípios e as diretrizes para a organização e o funcionamento do sistema educacional. O seu Art 58 diz:

> [...] 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.

Em relação à inclusão, o Artigo 58 da LDB assegura às pessoas com deficiência a oferta obrigatória para os efeitos desta Lei, oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino para as pessoas com deficiências. Assim, como o Artigo 59 da mesma lei,

> [...] 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/as superdotados/as; 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".

Esses artigos da LDB estabelecem a obrigatoriedade da oferta de educação especial na rede regular de ensino, assegurando aos estudantes com necessidades especiais o acesso ao currículo escolar, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às suas necessidades. Além disso, a lei garante a terminalidade específica para os professores 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.

A inclusão é um tema fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), evidencia Vasquez (2022, p. 48), pois "estabelece as bases da educação brasileira". A inclusão é um processo que visa a garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais ou culturais.

A LDBEN, como expõe Bianchetti (2020, p. 54), "prevê que a educação seja inclusiva e que a escola seja um espaço que acolha a diversidade". Segundo a lei, é dever do Estado assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para isso, devem ser garantidos recursos e equipamentos adequados, além de professores/as qualificados/as e preparados/as para atender a essas demandas.

A LDBEN, segundo Finnemore (2019), também estabelece que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, à rede regular de ensino, ou seja, em escolas comuns, de modo que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais crianças e jovens, em um ambiente de inclusão e de valorização da diversidade. Além disso, a LDBEN prevê que a educação deve atender a todas as crianças, independentemente de sua condição socioeconômica, de gênero, de raça ou de qualquer outra característica (VITOR, 2020). A inclusão na LDBEN não se limita apenas às pessoas com deficiência. A lei estabelece que

> [...] a educação deve ser voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, incluindo aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Isso significa que a escola deve estar preparada para atender a todas as crianças e jovens, independentemente de suas características individuais, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva para todos (VITOR, 2020, p. 31).

A respeito da Constituição Federal de 1988, lei maior do Brasil, que estabelece os princípios e as normas fundamentais do país, Boscatto e Darido (2017) salientam que a inclusão é um tema presente na Constituição Federal, que garante o respeito à dignidade da pessoa humana e aos direitos fundamentais, incluindo a igualdade e a não discriminação. Nesse mesmo

pensamento, Skliar (2018) menciona que a Constituição Federal estabelece que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas. Além disso, a Constituição prevê que ninguém será submetido a tratamento desumano ou degradante, garantindo o respeito à dignidade da pessoa humana.

No que se refere à inclusão das pessoas com deficiência, de acordo com Costa (2019), a Constituição Federal estabelece que é dever do Estado garantir a igualdade de oportunidades, a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade e a eliminação de barreiras que impeçam a sua inclusão. A Constituição também prevê a obrigatoriedade de ações afirmativas que promovam a inclusão social, econômica e educacional das pessoas com deficiência. Além disso, segundo Detzel e Ferreira (2020), a Constituição Federal estabelece que é dever do Estado garantir o acesso à educação, à saúde e à cultura para todas as pessoas, incluindo as pessoas com deficiência. Também prevê que as empresas com mais de 100 funcionários devem reservar uma cota para a contratação de pessoas com deficiência, garantindo a sua inclusão no mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988, conforme alude Skliar (2018), foi um marco importante para a inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, ao estabelecer princípios e normas fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades e a participação plena e efetiva dessas pessoas na sociedade. Essa inclusão se tornou ainda mais forte com a promulgação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual estabelece medidas concretas para garantir a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida em sociedade.

Sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BARROS, 2018), foi instituída pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Essa lei tem como objetivo garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover a sua inclusão social em todos os aspectos da vida em sociedade. Para Mendes (2022), o Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece uma série de medidas para garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência em diversos âmbitos da vida social:

> [...] educação, saúde, trabalho, transporte, cultura, esporte e lazer. A lei prevê, por exemplo, que as escolas e universidades devem garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência, proporcionando recursos e equipamentos adequados, bem como professores capacitados para atender a essas demandas (MENDES, 2022, p. 48).

Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência prevê que as empresas com mais de 100 empregados devem ter uma cota de trabalhadores com deficiência em seu quadro de funcionários, “com o objetivo de garantir a inclusão no mercado de trabalho” (BARROS, 2018, p. 87). A lei também estabelece a obrigatoriedade de acessibilidade em prédios públicos e privados, garantindo que as pessoas com deficiência possam circular livremente e ter acesso aos serviços e atividades oferecidos.

Outro aspecto importante do Estatuto da Pessoa com Deficiência, considerado por Alves (2022), “é a valorização da autonomia e da capacidade das pessoas com deficiência”. A lei estabelece que essas pessoas devem ter o direito de tomar suas próprias decisões, inclusive em relação a tratamentos médicos e terapias, desde que estejam em plenas condições de discernimento.

No que diz respeito à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, instituída pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica em 11 de setembro de 2001, Franco (2021) declara que essa resolução tem por objetivo estabelecer as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Essa resolução é uma ferramenta para garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar, de modo que as pessoas com deficiência possam conviver com as demais crianças e jovens, em um ambiente de inclusão e de valorização da diversidade. A Resolução também prevê que os sistemas de ensino devem garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, transtornos Globais do Desenvolvimento, os quais se configuram em um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades e altas habilidades ou superdotação.

Entre as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Aranha (2017) destaca a necessidade de garantir recursos e equipamentos adequados para a inclusão das pessoas com deficiência, além de professores capacitados e preparados para atender a essas demandas. A Resolução também prevê que os currículos devem ser adaptados para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, valorizando as diferenças e promovendo a inclusão.

Outro aspecto importante da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, descrito por Souza e Pletsch (2017, p. 21), consiste na “necessidade de promover a participação da família e da comunidade no processo de inclusão e na construção de um ambiente escolar inclusivo e acessível”. Essa resolução estabelece que os sistemas de ensino devem garantir a participação

dos pais ou responsáveis no processo educacional das pessoas com deficiência, além da inclusão da comunidade na discussão e implementação das políticas públicas de inclusão educacional.

Sobre esse aspecto, descreve Barbosa e Machado (2019, p. 45), “a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 é uma importante ferramenta fundamental para assegurar a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência na educação básica”. A Resolução estabelece diretrizes para a inclusão educacional, prevê recursos, currículos adaptados e a participação da família e da comunidade no processo de inclusão. Essas medidas são essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todas as pessoas.

No tocante ao Parecer CNE/CP nº 9, instituído pelo Conselho Nacional de Educação em 8 de maio de 2001, comenta Rodrigues (2020), esse documento tem o propósito de estabelecer as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior. Essas diretrizes têm o objetivo de garantir uma formação de qualidade e inclusiva para os professores que atuam na educação básica.

Uma das principais diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, relatado por Vasconcellos (2019), é a necessidade de testificar uma formação que seja inclusiva e que valorize a diversidade. Isso significa que os currículos devem ser adaptados para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, valorizando as diferenças e promovendo a inclusão. A formação de professores, amparada por esse parecer, diz Vasquez (2022), deve estar voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a atuação em um ambiente escolar inclusivo e acessível. Para isso, é preciso que os professores sejam capacitados para lidar com as diferenças, promovendo o respeito e a valorização da diversidade.

Outro aspecto importante das diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, na percepção de Rodrigues (2020), é a necessidade de uma formação pautada pela prática. Isso significa que os currículos devem incluir atividades práticas que permitam aos futuros professores vivenciar e refletir sobre a sua atuação em um ambiente escolar inclusivo e acessível. Além disso, Alaminos (2018) esclarece que as diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, preveem que a formação de professores deve ser contínua, permitindo a atualização e o aperfeiçoamento constante das competências e habilidades necessárias para a atuação em um ambiente escolar inclusivo e acessível.

Ainda em relação a esse Parecer (CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001), Ferraz (2021) complementa que é um importante instrumento para garantir a formação dos educadores da educação básica, que seja inclusiva e acessível. As diretrizes estabelecidas pelo Parecer

preveem a adaptação dos currículos para atender às necessidades educacionais das pessoas com deficiência, a valorização da diversidade, a prática como base da formação continuada.

O Parecer CNE/CEB nº 17 foi instituído pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica, em 12 de dezembro de 2001, com o objetivo de estabelecer diretrizes para a educação especial no Brasil. Esse Parecer destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica, e por se basear em vários documentos sobre educação especial. Barbosa e Machado (2019) comentam que o item 4 deste Parecer afirma a inclusão na rede regular de ensino. É o modelo educacional que deve ser adotado para a educação das pessoas com deficiência. Isso significa que as pessoas com deficiência devem ter acesso à mesma escola e aos mesmos recursos e oportunidades que as demais crianças e jovens. Segundo Capellini e Rodrigues (2018, p. 54),

> [...] a inclusão na rede regular de ensino é um modelo educacional que valoriza a diversidade e promove a igualdade de oportunidades. Esse modelo se baseia na ideia de que todas as pessoas são capazes de aprender e que a escola deve ser um ambiente inclusivo e acessível, que acolhe a diversidade e valoriza as diferenças.

Nas observações dos autores acima citados, para que a inclusão na rede regular de ensino seja efetiva é preciso garantir recursos e equipamentos adequados, além de professores capacitados e preparados para atender a essas demandas. A inclusão também deve ser acompanhada por uma política de acessibilidade que garanta o acesso das pessoas com deficiência aos prédios escolares, aos materiais didáticos e aos recursos tecnológicos.

Em relação ao parecer CNE/CEB nº 17, Anção (2019) aponta que as famílias e a comunidade sejam envolvidas no processo de inclusão para que haja um trabalho conjunto, o qual garanta a acessibilidade e a inclusão das pessoas com deficiência na escola e na sociedade em geral. Assim, Mantoan (2017) reforça que o Parecer CNE/CEB nº 17/12/2001 destaca a importância da inclusão na rede regular de ensino como modelo educacional para a educação das pessoas com deficiência. Esse modelo promove a valorização da diversidade e a igualdade de oportunidades, garantindo o acesso a mesma escola e aos mesmos recursos e oportunidades que as demais crianças e jovens. Para que a inclusão seja efetiva é preciso garantir recursos e equipamentos adequados, professores capacitados e uma política de acessibilidade, além do envolvimento das famílias e da comunidade.

A Lei nº 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Finnemore (2019) assevera que essa lei reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, além de estabelecer medidas para garantir o seu uso e a sua valorização. A Libras, como considera Souza e Pletsch (2017), é a língua natural

das pessoas surdas, sendo uma forma de comunicação que utiliza gestos, expressões faciais e corporais para transmitir ideias e conceitos. Essa lei reconhece a importância da Libras para a inclusão das pessoas surdas na sociedade, garantindo o seu uso e a sua valorização como meio legítimo de comunicação e expressão.

> [...] Entre as medidas estabelecidas pela Lei nº 10.436, destaca-se a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores/as e de fonoaudiologia. Essa medida tem como objetivo garantir que os/as profissionais da educação e da saúde tenham conhecimento da Libras e sejam capazes de atender às necessidades das pessoas surdas (SOUZA; PLETSCH, 2017, p. 54).

Os autores do fragmento acima transcrito asseveram que a lei presume que os serviços públicos e privados devem garantir o atendimento em Libras, incluindo serviços de saúde, assistência social, judiciário, policial e de transporte. A lei estabelece ainda que a Libras deve ser reconhecida como meio de comunicação e expressão em concursos públicos e processos seletivos.

A Lei nº 10.436 reconhece, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para garantir os direitos das pessoas surdas. Essa lei é fundamental para a promoção da inclusão e da acessibilidade das pessoas surdas na sociedade, permitindo que elas comuniquem e expressem suas ideias e conceitos a fim de facilitar o entendimento, ressaltando que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita na Língua Portuguesa.

A Portaria nº 3.284 foi instituída pelo Ministério da Educação, em 7 de novembro de 2003, com o objetivo de estabelecer os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência nos processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Essa portaria é uma importante ferramenta para garantir "a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente educacional" (BARROS, 2018, p. 54). Essa Portaria nº 3.284/7/11/2033 estabelece que:

> [...] os processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições devem considerar os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiência. Esses requisitos incluem a acessibilidade arquitetônica, com a garantia de rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados e sinalização adequada, além da acessibilidade comunicacional, com a garantia de recursos de tecnologia assistiva, como intérpretes de Libras e audiodescrição (BARROS, 2018, p. 57).

A Portaria nº 3.284 prevê a necessidade de garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência em todas as atividades acadêmicas, incluindo aulas, atividades práticas, avaliações e estágios. Isso significa que as instituições de ensino devem garantir recursos e equipamentos adequados, além de professores com condições de atender a essas demandas.

> [...] a portaria estabelece ainda a necessidade de garantir a participação das pessoas com deficiência no processo de construção de um ambiente educacional inclusivo e acessível. Isso inclui a necessidade de consultas públicas para discutir e implementar políticas públicas que promovam a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência (MENDES, 2022, p. 65).

O programa do governo federal intitulado Programa Universidade para Todos (PROUNI), diz Alves (2022), tem o objetivo de facilitar o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior em instituições privadas. O programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e de formação específica. Conforme alude Rodrigues (2021),

> [...] uma das características do PROUNI é a sua política de inclusão, que visa garantir o acesso à educação superior para todas as pessoas, independentemente de suas condições socioeconômicas ou de suas habilidades e necessidades específicas. Nesse sentido, pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais do programa (RODRIGUES, 2021, p. 76).

Nesse caso, para concorrer a uma bolsa integral do PROUNI, é necessário que o candidato comprove ter deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla ou autismo, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Além disso, segundo Boscatto e Darido (2017), o candidato deve atender aos demais requisitos exigidos pelo programa, como renda familiar per capita máxima e ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede privada com bolsa integral.

A inclusão de pessoas com deficiência no PROUNI, para Skliar (2018), significa uma medida importante para garantir a acessibilidade e a inclusão no ensino superior. O programa oferece oportunidades para que essas pessoas possam acessar cursos de graduação e de formação específica em instituições privadas, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em síntese, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de acordo com Rodrigues (2021), é “uma referência na iniciativa do governo federal para facilitar o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda”. Estabelece, portanto, uma política de inclusão, e permite que elas possam concorrer a bolsas integrais em instituições privadas. Essa medida é essencial para garantir a acessibilidade e a inclusão no ensino superior, permitindo que todas as pessoas possam ter acesso à educação de qualidade.

O Programa Incluir de Acessibilidade na Educação Superior tem o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo-lhes a acessibilidade às Instituições Federais de Educação Superior. Também propõe ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior

(IFES). O Incluir fomenta a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC. O programa cumpre o disposto nos Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, em 5 de maio de 2008.

Outra medida importante do Programa Incluir é a oferta de bolsas de estudo para estudantes com deficiência. Essas bolsas são oferecidas para garantir o acesso e a permanência desses estudantes nas IFES, cobrindo despesas com transporte, alimentação, moradia, material didático e outras necessidades específicas. Além disso, conforme Mendes (2022), o programa também prevê a criação de núcleos de acessibilidade nas IFES, com o objetivo de garantir o atendimento e o acompanhamento dos estudantes com deficiência. Esses núcleos têm a função de oferecer apoio e orientação aos estudantes, além de desenvolver ações e projetos para promover a inclusão e a acessibilidade no ambiente universitário:

> [...] O Programa Incluir é uma iniciativa importante para garantir o acesso pleno das pessoas com deficiência às IFES. As ações propostas pelo programa visam garantir a inclusão e a acessibilidade desses estudantes, permitindo que eles possam ter acesso ao ensino superior em igualdade de condições com os demais alunos (MENDES, 2022, p. 54).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) é uma iniciativa do governo federal que tem o objetivo de promover melhorias na qualidade da educação em todo o país. Uma das metas do PDE é garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Conforme discorrem Detzel e Ferreira (2020), para alcançar essa meta o PDE recomenda a adoção de uma série de medidas, incluindo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

> [...] A acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares é fundamental para garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Para isso, é necessário que os prédios escolares sejam adaptados para garantir o acesso de

> pessoas com mobilidade reduzida, como rampas de acesso, elevadores e banheiros adaptados (DETZEL; FERREIRA, 2020, p. 32).

Esses autores afirmam que essas ações são tão importantes quanto a implantação de salas de recursos multifuncionais, medidas importantes do PDE, as quais favorecem a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Essas salas são espaços dedicados ao atendimento educacional especializado (AEE), e oferecem recursos e equipamentos adequados para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

A formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE) é outra medida importante do PDE para garantir a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar. Rodrigues (2020) declara que essa formação tem o objetivo de capacitar os professores para atuar com estudantes com deficiência, oferecendo recursos e estratégias pedagógicas adequadas para atender suas necessidades específicas.

O Decreto nº 6.094, sancionado em 24 de abril de 2007, regulamenta o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, lançado em 2007 pelo governo federal. Na percepção de Ferraz (2021), esse plano tem o objetivo de garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes brasileiros, com foco na melhoria do desempenho escolar e na inclusão educacional.

Barbosa e Machado (2019) discorrem sobre uma meta significativa do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, dizendo que ela traz a garantia do acesso e permanência no ensino regular a todas as crianças e jovens brasileiros. Para alcançar essa meta, o plano prevê a adoção de medidas: a oferta de transporte escolar, a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e a melhoria da qualidade do ensino.

Outra meta importante do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, citada por Aguiar (2017), abrange o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. As medidas previstas no Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, como a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, são essenciais para promover a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

A respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Vasquez (2022) salienta que esse documento é de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título ‘na perspectiva da’. Ou seja, a Política indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva). Esse documento, enuncia Ferraz (2021), foi elaborado pelo Ministério da Educação, em 2008, considerado uma importante referência para

as políticas públicas de inclusão educacional no país, e tem o objetivo de orientar as ações dos sistemas de ensino para promover a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

A Resolução MEC CNE/CEB nº 4, por sua vez, também é um documento pertinente à inclusão educacional de estudantes com deficiência na educação básica, modalidade educação especial. Barbosa e Machado (2019) afirmam que essa Resolução institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE), que tem como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência na escola regular. A Resolução MEC CNE/CEB nº 4, segundo Vasconcellos (2019), destaca a importância da oferta do AEE para todos os estudantes com deficiência, independentemente do tipo ou grau de deficiência. O documento enfatiza que a oferta do AEE deve ser feita de forma articulada com o ensino regular, respeitando as necessidades e características de cada estudante.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Plano Viver sem Limite, comentado por Capellini e Rodrigues (2018), é considerado um documento significativo para garantir a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência no Brasil. O plano foi lançado pelo governo federal em 2011 e é composto por quatro eixos de ação: acessibilidade, atenção à saúde, inclusão social e educação. No artigo 3º, Anção (2019) explica que o Plano trata de estabelecer a garantia de um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes. Isso significa que o plano reconhece a importância da inclusão educacional para garantir o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência.

No que diz respeito ao Decreto nº 7.611, Alaminos (2018) comenta que esse documento se refere a um marco legal para a inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil. Esse decreto foi publicado em 2011 e afirma que é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência.

> [...] O decreto reconhece que a inclusão educacional é um direito de todas as pessoas com deficiência e estabelece a obrigação do Estado de garantir a igualdade de oportunidades para esses alunos em todos os níveis de ensino. Isso significa que todas as escolas públicas devem estar preparadas para receber e atender às necessidades dos/as alunos/as com deficiência, independentemente do tipo ou grau de deficiência (ALAMINOS, 2018, p. 33).

O Decreto nº 7.611 também destaca a importância da oferta de recursos e equipamentos adequados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Esses recursos podem incluir equipamentos de tecnologia assistiva, materiais pedagógicos adaptados e a oferta de serviços de apoio especializados, entre os quais a presença de intérpretes de Libras.

Esse marco legal estabelece a obrigação do Estado de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e em igualdade de oportunidades para estudantes com deficiência.

Por sua vez, o Decreto nº 7.750 promove a inclusão digital nas escolas públicas do Brasil, e o diferencial deste decreto, como alude Mendes (2022), está em sua regulamentação do Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOM). Também estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática.

Como esclarece Rodrigues (2021), o PROUCA foi criado em 2005 com o objetivo de reduzir a exclusão digital nas escolas públicas do país, fornecendo um computador portátil para cada estudante do Ensino Fundamental e Médio. Já o REICOM foi criado em 2007 como uma política de incentivo à compra de computadores pelas escolas públicas para uso educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define as bases para a política educacional do país e está em vigor até 2024. O PNE foi sancionado em 2014 pela então presidente Dilma Rousseff, após longo processo de discussão e elaboração que envolveu diversos setores da sociedade. Segundo o autor, o

> [...] PNE traz implícito a garantia do acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros, desde a educação infantil até o ensino superior. Para isso, o PNE estabelece 20 metas que devem ser alcançadas ao longo dos próximos 10 anos, abrangendo temas como a formação de professores/as, a melhoria da infraestrutura das escolas, a ampliação do acesso à educação inclusiva e a valorização da carreira docente.

O PNE também tem o objetivo de promover a inclusão educacional das pessoas com deficiência, garantindo o acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade, em igualdade de condições com os demais alunos. O documento prevê a promoção da acessibilidade arquitetônica e pedagógica das escolas, a ampliação do atendimento educacional especializado (AEE) e a formação de professores para atender às necessidades educacionais especiais dos/as estudantes. Outro ponto importante do PNE citado por Mendes (2022):

> [...] é a promoção da educação em tempo integral nas escolas públicas, garantindo que os estudantes tenham acesso a uma formação mais completa e diversificada, que contemple não apenas as disciplinas regulares, mas também atividades culturais, esportivas e de lazer (MENDES, 2022, p. 45).

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE) pretende assegurar e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os brasileiros, promovendo a inclusão educacional das pessoas com deficiência, a educação em tempo integral e a valorização da carreira docente.

Já a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), foi promulgada em 2015 com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência e promover a sua inclusão na sociedade brasileira. Rodrigues (2020) relata que a LBI é considerada uma das leis mais importantes para as pessoas com deficiência no Brasil, pois estabelece uma série de direitos e medidas que visam a garantir sua autonomia, dignidade e participação na vida em sociedade. Barbosa e Machado (2019) comentam que a LBI prevê que as pessoas com deficiência têm direito à educação, ao trabalho, à saúde, ao lazer, à cultura e à acessibilidade em todos os espaços e serviços públicos e privados. Essa lei também estabelece que as pessoas com deficiência devem ter prioridade no atendimento em serviços públicos e privados, e a sua participação na vida em sociedade deve ser incentivada e valorizada.

Uma das principais medidas previstas na LBI, segundo Aranha (2017), é a criação do Plano Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cujo objetivo é promover a inclusão das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, além de prevenir e combater a discriminação e a violência contra essas pessoas. O plano é coordenado pelo governo federal em parceria com os estados e municípios, e prevê ações nas áreas de saúde, educação, trabalho, transporte, cultura, esporte e lazer. E o autor complementa:

> [...] outra medida importante prevista na LBI é a criação do Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tem como objetivo coletar e sistematizar informações sobre as pessoas com deficiência no país, visando orientar as políticas públicas e ações para promover a sua inclusão e garantir o cumprimento dos seus direitos (ARANHA, 2017, p. 54).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) estabelece os direitos das pessoas com deficiência e prevê medidas para promover a sua inclusão e autonomia na sociedade brasileira. A criação do Plano Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e do Cadastro Nacional de Inclusão são exemplos de medidas previstas na lei que visam a garantir o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência no país.

Na Figura 1 constam alguns acontecimentos relacionados à Educação inclusiva de modo detalhado e cronológico, que a partir deste marco, possibilita a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, iniciativas e ações oriundas de grupos sociais mais envolvidos em questões humanistas, informados no que se refere a conceitos discriminatórios têm suscitado importantes avanços no campo da inclusão educacional (FILUS, 2011). Mesmo com esses avanços, a prática pedagógica ainda incita questionamentos e dúvidas relativas aos procedimentos no atendimento aos estudantes no ambiente escolar e em todos os contextos educacionais.

Figura 01. Cronologia da Educação Inclusiva



Fonte: Cronologia das ações direcionadas às pessoas com deficiência (FILUS, 2011, p. 75).

Para entender essa trajetória, é necessário observar as ações direcionadas às pessoas com deficiência até sua chegada à escola. É importante destacar a relação que essas ações fomentam, considerando-se os princípios e significados da inclusão, sendo possível inferir que essa diz respeito a proporcionar aos grupos mais vulneráveis, sujeitos à exclusão, a chance de pertencer a um contexto social em que as oportunidades de acesso, participação, permanência e possibilidades de êxito, sejam oferecidas de forma igualitária e pelo princípio da equidade.

Na Figura 2, constam os principais marcadores internacionais e nacionais do movimento da inclusão no contexto escolar e no cenário educacional, sendo a Educação Física uma ferramenta inclusiva inserida nesse contexto. Dessa forma, pode-se observar as mudanças e avanços em diferentes campos e dimensões na educação e, de modo geral, na Educação Física.

Figura 02. Principais marcadores do movimento da Inclusão Educacional



Fonte: Marcadores do movimento da inclusão educacional (Adaptado e modificado de Filus, 2011)

A inserção da inclusão de pessoas na sociedade e, sobretudo, no contexto escolar, não se limita apenas às pessoas em condição de deficiência; além das pessoas com deficiência, há pessoas com sobrepeso ou obesidade, aquelas com baixa experiência motora, pessoas com condições econômicas menos favorecidas, homossexuais, que ainda enfrentam situações de preconceitos. Contudo, se tratando da Educação Física, nota-se em sua história práticas excludentes, reflexos das tendências tecnicistas e seletivas, quando privilegiam apenas os mais habilidosos. Apesar das boas intenções na Educação Física, foi um desafio adequar e tornar-se, de fato, a inclusão para todos. No Quadro 3 reunimos os principais Decretos/Documentos/Leis relacionados à Educação inclusiva no Brasil.

Quadro 03. Principais Leis/Decretos/Documentos sobre a Educação Inclusiva no Brasil

Ano	Lei/Decreto	Descrição	Link para acesso
1988	Constituição Federal - 1988	Lei que rege todo o sistema jurídico brasileiro que trata dos direitos humanos. Nos artigos 205, 206 e 208, estabelece o atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência e "a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho" e "a igualdade de condições de acesso e permanência na escola".	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.	O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela "matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino". Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, consequentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm
1990	Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

1996	LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que "haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial". Também afirma que "o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular". Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
1999	Decreto n° 3.298	O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no "contexto socioeconômico e cultural" do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm
2001	Lei n° 10.172 (PNE)	O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, "como modalidade de Educação escolar", deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que "a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência" era uma medida importante.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
2001	Resolução CNE/CEB n° 2 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que "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". Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, "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".	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf

2002	Resolução CNE/CP n° 1/2002	A Resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
2002	Lei n° 10.436/02	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.	http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.	http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf
2007	Decreto n° 6.094/07	O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm

2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007,	Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar "políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos".	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf
2008	Decreto nº 6.571 Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular". O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm
2009	Resolução nº 4 CNE/CEB	O foco dessa Resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571.	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
2011	Decreto nº 7.611	Revoga o Decreto nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
2011	Decreto nº 7.480 Revogado pelo Decreto nº	Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-

	7.690, de 2012 Revogado pelo Decreto nº 9005, de 2017	Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).	2014/2011/Decreto/D7480.htm
2012	Lei nº 12.764 LEI nº 13.977, DE 8 DE JANEIRO DE 2020	Essa lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#art2
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei em vigência desde 2014, no qual foram estabelecidas 20 metas para a Educação Brasileira que devem ser cumpridas até 2024.A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 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”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.	https://www.observatoriodopne.org.br/
2019	Decreto nº 9.465	Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.	https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286

2020	Decreto nº 10.502 Política Nacional de Educação Especial	Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados	https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948

Fonte: Elaboração do autor, com base nos documentos e textos referentes a Educação Inclusiva no Brasil.

2.4. Professores de Educação Física na inclusão de estudantes usuários de cadeiras de rodas

A inclusão do estudante com deficiência no âmbito escolar, em especial nas aulas de Educação Física, é um tema cada vez mais relevante na sociedade atual. Muitas vezes, o que se vê são estudantes isolados, apenas observando e percebendo as aulas práticas de Educação Física, com participação mínima ou nenhuma. Nesse sentido, são necessárias medidas e ações para que o estudante com deficiência participe das aulas juntamente com os demais. Para tanto, Boscatto e Darido (2017) salientam que deve haver uma mudança no modo de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, e também na postura dos educadores em relação a ações e práticas avançadas, seguindo o princípio do respeito a quaisquer características e/ou diferenças.

A Educação Física, inúmeras vezes, deixa transparecer a existência de diferenças em sua prática, tendo a percepção que separa, de forma nítida, não no discurso, mas nas ações, nas práticas pedagógicas, os aptos dos inaptos, a ‘tradição’ da ‘inovação’, a ‘negação’ da ‘aceitação’ ou, o que é ainda pior, da indiferença. Em outras palavras, com enfoque especificamente na inclusão, sobre o estudante com algum tipo de necessidade educacional especial, seja deficiência, diferença ou defasagem nas aulas de Educação Física, parece existir um currículo oculto, no qual os padrões de ‘normalidade’ e ‘anormalidade’ das pessoas transformam-se em parâmetros, influenciando, conscientemente ou não, a escolha de conteúdos e, consequentemente, das práticas pedagógicas.

Skliar (2018) explica a necessidade de os educadores serem capacitados para lidar com a diversidade dos estudantes, e que estejam abertos a adaptar as atividades para atender às necessidades individuais de cada um nas aulas práticas de Educação Física. As aulas devem ser planejadas de forma a promover a inclusão, respeitando as limitações e potencialidades de cada

estudante. Costa (2019) argumenta que é considerável que sejam utilizados recursos e materiais pedagógicos adequados que permitam aos estudantes com deficiência participar das atividades propostas. A adaptação de materiais esportivos e atividades adaptadas pode fazer toda a diferença na inclusão desses estudantes.

Outro ponto importante discutido por Detzel e Ferreira (2020) diz respeito ao trabalho em equipe entre os educadores e profissionais da saúde, entre os quais os fisioterapeutas e os terapeutas ocupacionais. Esses profissionais podem contribuir muito para a inclusão dos estudantes com deficiência, oferecendo orientação sobre as atividades mais adequadas para cada um, e ajudando a identificar quais adaptações são necessárias para garantir a participação plena e segura nas aulas de Educação Física.

Para a inclusão dos estudantes com deficiência no âmbito escolar e nas aulas de Educação Física em particular, são necessárias mudanças nos pensamentos, nas ações e na postura por parte dos professores da escola e dos estudantes inseridos nesse contexto, e um comprometimento com a promoção da inclusão e do respeito à diversidade. Nesse sentido, Barros (2018) afirma:

> [...] a aula de educação física é um momento crucial para a inclusão do aluno com deficiência na escola. É um momento em que todos os estudantes podem interagir e descobrir suas habilidades físicas e motoras, e para o educando com deficiência que utiliza cadeira de rodas, é um momento muito importante para descobrir novas potencialidades relacionadas ao seu corpo (BARROS, 2018, p. 65).

A utilização da cadeira de rodas não deve limitar a participação do estudante nas atividades físicas (BARROS, 2018). Pelo contrário, a aula de Educação Física deve ser o momento em que o estudante possa explorar suas habilidades e descobrir novas formas de se movimentar e interagir com os colegas. Para Franco (2021) a cadeira de rodas pode ser uma ferramenta poderosa para a promoção da inclusão e da autonomia do estudante. Através dela, a pessoa com deficiência pode se deslocar com mais independência e segurança, e pode participar de atividades que antes lhe eram inacessíveis.

Como expõem Souza e Pletsch (2017), há a necessidade de os educadores estarem abertos a adaptar as atividades para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, e que utilizem recursos e materiais adequados para promover a inclusão e a participação plena de todos envolvidos. Nessa perspectiva, Finnemore (2019) complementa:

> [...] É um momento para descobrir novas potencialidades relacionadas ao seu corpo, para promover a autonomia e a independência, e para desenvolver habilidades motoras e cognitivas de forma criativa e inclusiva. O papel dos educadores é fundamental nesse processo, e é importante que estejam comprometidos com a promoção da inclusão e do respeito à diversidade (FINNEMORE, 2019, p. 19).

A Educação Física revelou-se uma disciplina curricular diferenciada no processo de inclusão e formação dos estudantes usuários de cadeira de rodas, mas também já foi submetida a uma exploração fundamentada na padronização de corpos e funções para o alcance do alto rendimento, e manteve-se seletiva e excludente, não possibilitando relevante participação de pessoas que apresentassem características diferentes ao físico e funções almejados, dentre as quais a pessoa com deficiência (SILVA; ARAÚJO, 2012). Nesse contexto, em épocas diferentes de construção positiva se estabelecem instrumentos para a promoção da inclusão e da diversidade no âmbito escolar, Alaminos (2018) assevera que a Educação Física não deve ficar indiferente ou neutra. Ou seja, como aponta Mantoan (2017), pode ser um espaço para que os estudantes com deficiência ou outras limitações possam se expressar, interagir com os colegas e descobrir novas habilidades físicas e motoras.

Capellini e Rodrigues (2018) ressaltam que os educadores precisam estar capacitados para lidar com a diversidade de estudantes, e acessíveis a novas práticas pedagógicas que proporcionem experiências e aprendizados consideráveis por meio da Educação Física. Conhecer a percepção dos autores em relação às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física no processo inclusivo, em especial ao estudante usuário de cadeira de rodas, se faz necessário. No entanto, não se pode esquecer que a obtenção de uma boa prática pedagógica depende de muitos fatores, os quais começam pela capacitação e interesse do professor em mudar a concepção de suas aulas, adaptá-las para que esses estudantes tenham acesso e sejam alcançados. Mas não basta conhecer a percepção dos autores. A prática pedagógica adequada fará toda a diferença neste processo, obviamente, com o apoio de todos envolvidos e inseridos no contexto escolar.

2.5. Estudantes com deficiência em desenvolvimento na cadeira de rodas

A acessibilidade, dizem Barcelos *et al.* (2020), é um direito fundamental de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência física. A legislação brasileira tem avançado significativamente na garantia desse direito em espaços públicos, especialmente para a pessoa usuária de cadeira de rodas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), na concepção de Capellini e Rodrigues (2018), estabelece que todos os espaços públicos devem ser acessíveis e que as pessoas com deficiência têm direito à livre circulação e mobilidade, sem obstáculos ou barreiras. Essa lei é complementada por outras normas, como a

NBR 9050, que estabelece as especificações técnicas para a acessibilidade em edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos.

Para Matos e Santos (2020), sob a perspectiva da Lei nº 13.146/2015, ressaltam que os espaços públicos devem oferecer recursos específicos para facilitar a mobilidade da pessoa em cadeira de rodas, como rampas de acesso, elevadores, banheiros adaptados, vagas de estacionamento reservadas e sinalização tátil. No entanto, Vasconcellos (2019) esclarece que, mesmo com essas normas legais, a realidade ainda é desafiadora para muitas pessoas com deficiência física. A falta de cumprimento da legislação por parte das autoridades e empresas responsáveis pela construção e manutenção de espaços públicos é uma das principais barreiras para a acessibilidade.

No entendimento de Alaminos (2018), muitas vezes os recursos de acessibilidade disponíveis não são suficientes para atender às necessidades da pessoa em cadeira de rodas: rampas de acesso íngremes ou estreitas, elevadores quebrados ou banheiros adaptados, inadequados, podem dificultar ou até mesmo impedir a mobilidade dessas pessoas. Por isso, Castro e Telles (2020) advertem que é essencial que haja um comprometimento efetivo das autoridades e empresas responsáveis pela construção e manutenção de espaços públicos para garantir a acessibilidade para as pessoas usuárias de cadeiras de rodas e com outras deficiências físicas, principalmente na rotina de uma escola. E mais: que as pessoas com deficiência sejam ouvidas e tenham participação ativa na definição das políticas e normas de acessibilidade.

Bianchetti (2020) esclarece que a legislação brasileira estabelece direitos e normas importantes para a acessibilidade da pessoa usuária de cadeira de rodas em espaços públicos. No entanto, é necessário um esforço contínuo para que esses direitos sejam efetivamente garantidos e para que a inclusão seja uma realidade para todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas. A mobilidade é um dos principais desafios enfrentados por pessoas que usam cadeiras de rodas. Detzel e Ferreira (2020) explicam que estudantes com deficiência física, principalmente os que têm mobilidade reduzida, precisam receber uma atenção especial para também participarem das aulas práticas de Educação Física. Existem vários desafios relacionados à mobilidade que podem interferir na participação do estudante usuários de cadeiras de rodas, sobre os quais precisam ser amenizados e superados.

Desafios referentes à acessibilidade dos espaços, no caso do ambiente escolar, as salas de aula, rampas, entrada das escolas, bibliotecas, banheiros e outros espaços corriqueiros na escola. Muitas vezes as instalações da escola, como rampas, elevadores, calçadas entre outros, não são adequadas e não oferecem segurança para os estudantes com mobilidade reduzida

estarem circulando nesses espaços. Isso pode tornar difícil ou impossível para o estudante participar de atividades escolares: aulas, projetos e eventos sociais.

Outro desafio citado por Capellini e Rodrigues (2018) corresponde à falta de transporte adequado para o estudante, especialmente em áreas rurais ou com poucos recursos de transporte. Os estudantes usuários de cadeiras de rodas podem ter dificuldades para se deslocarem até a escola, principalmente se o transporte público não for adaptado às suas necessidades, o que pode resultar em faltas frequentes ou na perda de oportunidades educacionais e sociais.

Franco (2021) compreende a falta de recursos de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência física como um desafio para a escola. A tecnologia assistiva, que envolve dispositivos de comunicação alternativa, mouse e teclado adaptados e softwares de acessibilidade, pode ajudar o estudante a superar algumas das barreiras de mobilidade. No entanto, esses recursos nem sempre estão disponíveis ou são acessíveis financeiramente.

Vicentino (2019), em sua percepção, o desafio está relacionado na falta de treinamento e sensibilização dos professores e colegas de classe sobre as necessidades dos estudantes. Muitos professores e colegas de classe podem não estar cientes das barreiras de mobilidade enfrentadas pelos estudantes nesta situação e, portanto, podem não saber como apoiá-los adequadamente. Isso pode resultar em comportamentos prejudiciais, entre os quais a falta de inclusão ou a discriminação.

Sobre essas circunstâncias, Aranha (2017) aponta que o desafio sobre a mobilidade enfrentados pelos estudantes usuários de cadeiras de rodas podem interferir significativamente na sua participação e inclusão na educação. Para tanto, é necessário que as escolas invistam em recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva, e também em treinamento e sensibilização para professores e colegas de classe.

Em relação as aulas de Educação Física, salienta Galvão (2020, p. 54), “são importantes para o desenvolvimento físico e social de todos os estudantes, incluindo aqueles que usam cadeiras de rodas”. Existem várias atividades que podem ser desempenhadas pelo estudante usuário de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física, e uma das mais comum, segundo Rodrigues (2021), é o basquete em cadeira de rodas. Esse esporte é adaptado para usuário de cadeira de rodas e oferece a oportunidade de desenvolver habilidades motoras, estratégias de jogo e trabalho em equipe. O basquete em cadeira de rodas é praticado em todo o mundo e há competições internacionais para pessoas em cadeira de rodas.

Outra atividade popular, como aclara Boscatto e Darido (2017), é o handebol em cadeira de rodas. Nessa modalidade, os jogadores se movem em cadeiras de rodas ao invés de

correr, e as regras são adaptadas para permitir o uso das cadeiras. O handebol em cadeira de rodas é uma ótima atividade para melhorar a coordenação motora, o trabalho em equipe e a resistência física.

Outra atividade que pode ser desempenhada pelos usuários de cadeiras de rodas, segundo Franco (2021), é a corrida em cadeira de rodas. Essa modalidade exige resistência e força física, além de habilidades de navegação e controle da cadeira de rodas. A corrida em cadeira de rodas é uma modalidade paralímpica e há várias competições em todo o mundo.

Finnemore (2019) esclarece que, além dessas atividades, há várias outras que podem ser adaptadas: vôlei sentado, tênis de mesa, bocha e futebol em cadeira de rodas. O importante é que as atividades sejam adaptadas de acordo com as necessidades do estudante e que ele se sinta confortável e seguro para participar. Portanto, as atividades desempenhadas pelos estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física podem ser diversas e oferecer uma série de benefícios físicos e sociais.

Essas atividades irão contribuir para o processo inclusivo. Porém, a inclusão educacional vai mais além que a participação desses estudantes na aula de Educação Física; é um processo amplo e complexo que depende de todos e em todos os ambientes. Pode ser um grande desafio para os professores de Educação Física trabalharem com estudantes em cadeiras de rodas e adaptarem as atividades de acordo com suas necessidades, garantindo a participação desses estudantes nas aulas. Mas vale ressaltar que esses desafios não correspondem somente ao professor ou a escola, depende muito dos governantes que precisam fazer valer as políticas públicas destinadas à essa população, a sociedade em compreender e acolher a pessoa com deficiência sob um olhar inclusivo, e, por fim, a escola desenvolver ações que possibilitem a inclusão dos estudantes com deficiência.

SEÇÃO II - TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

3. MODELO BIOECOLÓGICO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

No intuito de conceituar o termo ecologia, Blasius e Junqueira (2022) explicam que "ecologia vem das palavras gregas 'OKOÇ' (oikos: casa, morada, lar) e 'AYOÇ' (logos: estudo ou conhecimento)". Pode-se dizer, portanto, que ecologia significa, literalmente, "estudo das casas". Este termo foi cunhado pelo biólogo alemão Ernst Haeckel, em 1869, em seu estudo intitulado Morfologia Geral dos Organismos [General Morphology of the Organism]. Primeiro, Haeckel conceituou a ecologia como a ciência encarregada de estudar as relações dos seres vivos com seu meio ambiente, mas, posteriormente, ampliou sua definição para o estudo das características do meio ambiente e a transformação destes por seus membros. Hoje, de acordo com Costa (2021), a ecologia ainda é assim conceituada, "embora faça parte de uma disciplina mais ampla, a biologia, e, de fato, a ecologia é considerada a biologia dos ecossistemas".

Alguns anos após, Christmann (2019) mencionou sobre a publicação de Haeckel no século 20, e que Ellen Swallow Richards, pioneira no estudo das ciências ambientais, e a primeira mulher admitida no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, lançaria as bases da ecologia humana, deixando um grande legado para os biólogos que a sucederam. Em seu livro, intitulado 'A Higiene do Cotidiano', publicado em 1907, Ellen analisa o efeito das condições ambientais nas sociedades humanas, e destaca que a educação é o principal meio de promover uma interação adequada com o meio ambiente que resulte em bem-estar e saúde para o ser humano. Define a ecologia humana como o estudo do meio ambiente dos seres humanos e os efeitos que produz em suas vidas.

Em 1911, Abad (2022) relatou que Ellen morreu de doença em sua casa, transformada em laboratório, não sem deixar sua marca em outros cientistas. Prova disso é que em 1916, foi fundada a *Ecological Society of America*, que reuniu pesquisadores de diferentes disciplinas, e em 1917 nasceu a revista Ecology. Em 1925, Burgess e Park publicaram suas contribuições da Escola de Chicago, onde desenvolveram outra perspectiva da ecologia humana, denominada ecologia urbana (hoje considerada uma especialização da ecologia humana). O interesse desses pesquisadores, segundo Christmann (2019), era a distribuição dos espaços urbanos. As cidades desse período viviam um rápido crescimento e mudanças em grande escala que exigiam uma análise do ponto de vista macroscópico como um todo.

De acordo com Assis *et al.* (2021), na segunda metade do século XX a ecologia humana avançou como disciplina graças a Amos Hawley, sociólogo da Universidade de Michigan que, em 1950, publicou o livro Ecologia Humana [*Human Ecology*]. Nesse livro,

Hawley explica os fundamentos ecológicos das estruturas sociais humanas. Esse autor considerou excessiva a ênfase que vinha sendo dada às questões espaciais nos estudos de ecologia humana, optando por um novo ponto de vista: a comunidade como objeto principal de análise. No estudo da relação entre a pessoa e o meio ambiente, Hawley destacou que o ser humano é inexoravelmente dependente de seu meio; assim, ele apontou que mesmo que a pessoa se torne independente de parentes e vizinhos, ela dependerá de outros estranhos, sem alterar a situação básica. E, na condição de ser humano, ela tem necessidade da sua comunidade.

Desde os estudos de Hawley, como apontam Benetti *et al.* (2019), a Ecologia Humana continuou a desenvolver-se e passou a ser uma disciplina inserida no quadro acadêmico da Sociologia, juntamente com a Antropologia Cultural, a Demografia, a Geografia Humana e a Psicologia Social. Embora tenha havido tentativas de integrar as contribuições de várias disciplinas no campo da ecologia humana, não existe uma teoria integrativa abrangente. Ainda assim, Carvalho (2016) destaca que existe uma série de pressupostos gerais da Ecologia Humana que são compartilhados no âmbito das Ciências Sociais:

- Indivíduos e grupos são essencialmente de natureza biológica e social;
- Os seres humanos dependem de seu ambiente para sua subsistência (ar, água, comida, etc.);
- Os seres humanos são sociais e, desta forma, são interdependentes de outros seres humanos;
- O ser humano é finito, e seu ciclo de vida, juntamente com suas necessidades biológicas de subsistência, impõe o tempo como restrição e recurso;
- As interações humanas são organizadas espacialmente.
- Todos esses pressupostos gerais, destacados por Carvalho (2016), se assentam na ideia-base da interligação entre a pessoa e o seu ecossistema, conceito-chave neste estudo.

Em seus estudos, Garcia (2022) afirma que Hawley (1991) assim definiu um ecossistema:

> [...] uma ordem ou arranjo de dependências mútuas em uma população na qual o todo opera como uma unidade e, por isso, mantém uma relação viável com o meio ambiente". A ideia de ecossistema contém os elementos de totalidade e interdependência entre as partes. Assim, por exemplo, um ecossistema familiar consiste em um sistema familiar interagindo com seu ambiente. As famílias não são blocos autossuficientes da construção social, exclusivamente responsáveis e culpadas do seu próprio destino, mas são profundamente influenciadas pelo contexto social.

> Existe uma relação entre as mudanças que ocorrem na família e as mudanças que ocorrem no ambiente (GARCIA, 2022, p. 45).

A explicação de Garcia (2022), em que a família é, de fato, a estrutura mais importante do modelo ecológico para Hawley, que a considera uma organização social integrada em uma rede de parentesco mais ampla, ocupando um nicho em todos os sistemas sociais, oferece apoio material e psicológico, além dos cuidados aos seus membros, enquanto reproduz o sistema de organização econômica e social da sociedade em geral. Na mesma linha, Blasius e Junqueira (2022) comentam que foi Urie Bronfenbrenner (1987) quem mais claramente vislumbrou o desenvolvimento do indivíduo dentro do ecossistema.

Urie Bronfenbrenner nasceu em Moscou, Rússia, em 19 de abril de 1917, onde viveu até os seis anos de idade. Em decorrência da guerra civil na Rússia, a qual afetou severamente toda a economia, a política e a sociedade russa, a família de Bronfenbrenner, de classe social com bom nível cultural, pois seu pai era médico e sua mãe, apesar de não ser graduada, tinha gosto pelas artes e letras, teve de emigrar para Nova Iorque, nos Estados Unidos, no ano de 1923 (KREBS, 1995).

Na escola da pequena vila de Letchworth, onde a família se instalou, o menino Urie conviveu com pessoas com deficiência intelectual, devido ao trabalho de neuropatologia do seu pai, chefe de um sanatório. Além disso, na escola, conviveu com diferentes grupos étnico-sociais, o que conferia ao ambiente que ele frequentava um aspecto multicultural, que, mais tarde, influenciaria a sua teorização (KREBS, 1995).

Bronfenbrenner ingressou na Universidade de Cornell, em 1938, e graduou-se em Psicologia e Música, tendo influência de Kurt Lewin, seu professor, na sua formação e na compreensão do desenvolvimento humano. Realizou, posteriormente, mestrado em Psicologia pela Universidade de Harvard, onde teve influência de Walter Dearborn, que estudava também o desenvolvimento humano. Descontente com a organização altamente fragmentada da Universidade de Harvard, Bronfenbrenner resolveu cursar o doutorado em Filosofia, no ano de 1942, na Universidade de Michigan, tendo como orientador Willard Olson (KREBS, 1995; BRONFENBRENNER, 2011).

Segundo Krebs (1995), um dia após a defesa de sua tese de doutorado, Bronfenbrenner foi recrutado para o serviço militar, e a carreira docente, mesmo tendo ministrado aulas no período de pós-graduação na Universidade de Michigan, teve que aguardar até o ano de 1946. No período de serviço militar, passou por diferentes setores, até ser enviado para trabalhar com um grupo de importantes cientistas na área de Psicologia, a denominada “Estação S”, entre os

quais Kurt Lewin, Harry Murray, Teodore Newcomb, David Levy e Edward C. Tolman (KREBS, 1995; SCHMITT, 2016).

Bronfenbrenner iniciou sua carreira profissional docente na Universidade de Michigan, no ano de 1946, onde permaneceu por dois anos. Em 1948, mudou-se para Nova Iorque para lecionar na Universidade de Cornell. Nessa instituição, em 1987, recebeu o título de professor titular do Departamento do Desenvolvimento Humano e Estudos da Família, da Escola de Ecologia Humana, e recebeu o título de Professor Emérito[1] (KREBS, 1995).

No ano de 1995, quando foi publicada a obra de Krebs, Bronfenbrenner continuava atuando como professor do referido departamento, além de coordenar o Programa Andrew D. White, destinado à capacitação de docentes para a atuação na Universidade de Cornell. Durante sua carreira, recebeu diferentes prêmios e honrarias, por seus estudos científicos e trabalhos na área de psicologia do desenvolvimento humano (KREBS, 1995). Bronfenbrenner faleceu no ano de 2005, deixando uma vasta contribuição com o desenvolvimento da psicologia social por meio da criação da ecologia do desenvolvimento humano.

A TBDH, criada por Bronfenbrenner, no final da década de 1970, tem sua origem nas teorias da Gestalt, principalmente na teoria de campo de Kurt Lewin[2]. Uma característica importante das pesquisas de Urie Bronfenbrenner, que a diferenciava das dos demais pesquisadores do desenvolvimento, era a ideia de realizar estudos para além do laboratório. Ele defendia a ideia de que os resultados sofriam a influência das condições do ambiente em que a pessoa vivia, por isso, a pesquisa em condições reais favorecia o processo de avaliação do fenômeno do desenvolvimento em estudo.

As novas reformulações do princípio do modelo ecológico de desenvolvimento humano, conforme Christmann (2019), é baseado em Urie Bronfenbrenner (1917-2005), considerado o pai do Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano (MEDH), uma das teorias mais aceitas na psicologia atual (Evolutiva, Social e Comunitária). O MEDH se assenta no axioma de que nenhuma pessoa pode ser compreendida isoladamente dos contextos em que se insere. Pelo contrário, como discorre Garcia (2022), a compreensão da pessoa requer uma abordagem multidisciplinar e multicultural, a partir da qual se analisa o desenvolvimento do ser humano em diferentes contextos e sistemas dinâmicos. Bronfenbrenner reconheceu esse fato

[1] Professor Emérito é o título mais elevado da carreira universitária americana.
[2] Kurt Lewin foi um psicólogo polonês que estudou as influências nas condutas humanas a partir da interação do homem com o ambiente, a partir do conceito de campo da Física. Esta concepção foi chamada de Teoria de Campo.

quando, em 1977, fez uma crítica às frequentes pesquisas de laboratório no campo da psicologia do desenvolvimento humano, considerando-a "a ciência do comportamento estranho de crianças em situações estranhas com adultos estranhos, em curtos períodos de tempo" (GARCIA, 2022, p. 43).

A teoria ecológica surgiu em meio às transformações sociais advindas do processo de industrialização, especialmente nos Estados Unidos. Segundo Bronfenbrenner (2011), tais transformações podem ter modificado drasticamente o ser humano e as condições ambientais nas quais ele vive. Além disso, a ciência expandiu-se, principalmente depois da década de 1980, abrindo novas áreas de investigação científica, até então pouco exploradas.

O modelo ecológico apresenta-se como dinâmica de relações do desenvolvimento humano entre um indivíduo e a atividade que desenvolve e seu ambiente complexo, integrado e mutável. Bronfenbrenner enfatizava que sua teoria estava sempre em desenvolvimento, por isso, diferentes autores contribuíram, ao longo do tempo, para as suas delimitações.

Para Bronfenbrenner, o homem é produtor ativo do seu próprio desenvolvimento. A TBDH é tratada como um "sistema teórico que evolui ao longo do tempo para o estudo científico do desenvolvimento humano" (BRONFENBRENNER, 2011, p. 38). Segundo Krebs (1995, p. 01), a ecologia do desenvolvimento humano "visualiza o desenvolvimento como um processo interativo entre o indivíduo, o ambiente, as atividades específicas da infância e para além dela". O desenvolvimento, para Bronfenbrenner (2011, p. 43), é o

> [...] fenômeno de continuidade e de mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupo. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio de sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente.

Vale ressaltar que, mesmo que o autor traga como exemplos para suas explicações basicamente estudos da infância, o conceito de desenvolvimento abordado não restringe o desenvolvimento somente a essa fase, podendo ser estendido a todas as fases do ciclo vital. Conforme destaca Benetti *et al.* (2019), em seu livro *The Ecology of Human Development*, publicado em 1987, Bronfenbrenner enfatiza que o desenvolvimento da pessoa é o resultado da interação de sua carga genética com a família imediata e com outros componentes do ambiente. Bronfenbrenner examina o comportamento humano individual como consequência da interação entre os traços da pessoa e suas habilidades com o meio ambiente.

As formulações teóricas de Kurt Lewin, como aponta Garcia (2022), tiveram uma influência significativa em Bronfenbrenner, como ele afirmou em várias entrevistas, e, de fato, representam a base estrutural do modelo ecológico. Costa (2021) menciona que Lewin destacou

a grande relevância do estudo do meio ambiente para a compreensão do desenvolvimento e do comportamento humano, não a partir da consideração do meio ambiente como "realidade objetiva", mas a partir da percepção subjetiva do mundo e das circunstâncias que cercam a pessoa. Porém, Garcia (2022) alega que Bronfenbrenner adotou essa abordagem e descreveu seis princípios do MEDH que ajudam a entender essas inter-relações no desenvolvimento humano desde os primeiros estágios da vida:

1. Desenvolvimento em contexto: as crianças e jovens são profundamente influenciados por seu ambiente, o qual envolve a família, amigos/as, colegas de classe, seus vizinhos, comunidade e cultura. Da mesma forma, os ambientes onde vivem e se relacionam moldam o comportamento dos pais. A partir dessa perspectiva, a capacidade dos pais de cuidar e educar com sucesso seus filhos não é apenas uma questão de "personalidade" ou "caráter", mas também uma função da comunidade e da cultura em que pais e filhos vivem;

2. Habilidade social: a abordagem ecológica enfatiza a importância da «Qualidade de vida» para as famílias e a sua estreita relação com um ambiente socialmente rico. Os pais, segundo esta formulação, necessitam de uma combinação adequada de relações informais (com outros familiares) e formais (com professores), capazes de lhes proporcionar apoio, orientação e assistência na difícil tarefa de cuidar e educar os filhos;

3. Acomodação mútua individual-ambiente: os indivíduos e o ambiente adaptam-se e ajustam-se uns aos outros. Assim, para a compreensão do comportamento humano, é necessário concentrar na interação do indivíduo e da situação no *continuum* temporal. Isso tem implicações importantes, pois requer abordagens que possam captar os efeitos interativos, e também estudos longitudinais que vão além de um ponto no tempo e permitem a análise do desenvolvimento humano ao longo de todo o ciclo vital.

4. Efeitos de segunda ordem: muitos dos aspectos mais importantes do comportamento e desenvolvimento humano ocorrem como resultado de interações que são moldadas e até mesmo controladas por forças que não estão em contato direto com os indivíduos que interagem. Bronfenbrenner nomeia esses efeitos indiretos de "efeitos de segunda ordem" para indicar que algo, além da interação entre dois indivíduos, está regulando a qualidade dessa interação. Assim, por exemplo, as relações entre pais e filhos são claramente moduladas por forças externas à família. Frequentemente, o que acontece com um pai no ambiente de trabalho afeta tanto ele quanto os filhos, mesmo que nunca tenham pisado no seu ambiente de trabalho;

5. Conexões entre pessoas e contextos. A abordagem ecológica concentra a atenção em:

a) Transições ecológicas, ou seja, os movimentos dos indivíduos de um contexto social para outro (por exemplo, pode-se viajar no mesmo dia pelos seguintes cenários: família, amigos, escola ou ambiente de trabalho, através de uma ONG a que pertencem, etc.;

b) Díades transcontextuais, ou seja, relações que existem em diferentes contextos (por exemplo, quando uma criança é um/a aluno/a em relação aos seus pares e um vizinho em relação a um adulto de sua vizinhança). De acordo com essa perspectiva, as relações pais-filhos são fortalecidas quando uma criança e um pai compartilham experiências em múltiplos contextos.

c) Além disso, de acordo com essa abordagem, a capacidade dos pais de criar seus filhos com sucesso depende em parte do nível de riqueza das redes de relacionamento social de ambos. Quando as crianças mantêm relacionamentos com outros adultos que não são os pais, como professores, amigos, vizinhos e parentes, que transcendem diferentes contextos e persistem ao longo do tempo, tanto as crianças quanto os pais se beneficiam, as relações pais-filhos são fortalecidas e melhora o processo de desenvolvimento da criança.

6. Perspectiva do ciclo de vida: a abordagem ecológica do desenvolvimento humano considera que o significado das características de personalidade e das diferentes situações que a pessoa enfrenta podem diferir ao longo do ciclo vital. Por exemplo, famílias altamente competentes no cuidado e assistência de seus filhos pequenos podem encontrar grandes dificuldades em cuidar de seus filhos quando atingem a adolescência. A partir da abordagem ecológica, insiste-se que não existem respostas ou soluções corretas e incorretas ao longo de todo o ciclo de vida, mas sim diferentes alternativas para a mesma questão, dependendo do nível de amadurecimento das famílias.

A Figura 3, contextualiza a intenção da relação entre a pessoa e contexto, de acordo com o que foi abordado no princípio do MEDH. Os seis princípios descritos acima por Garcia (2022) são articulados de acordo com cinco componentes básicos do MEDH, a seguir detalhados.

Figura 03. Desenvolvimento – Relação – Pessoa – Contexto



Fonte: representação da figura relação pessoa-contexto proposto por Bronfenbrenner (2006) https://www.youtube.com/watch?v=6Abve359bvk

3.1. Componentes do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano

O Modelo bioecológico do Desenvolvimento Humano - MBDH, também conhecido como Teoria Bioecológica, descreve a gama de influências interativas que afetam a pessoa em desenvolvimento. Para Bronfenbrenner (1995) o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos cada vez mais complexos de interação entre a pessoa, o ambiente imediato e outros contextos mais "remotos" de cuja influência a pessoa pode não ter tanta consciência, como os valores culturais da comunidade e o momento histórico. Esses processos começam na família, na escola ou no trabalho, contextos que estão ligados entre si por um lado e, por outro, ao exterior, com a comunidade ou bairro, com instituições sociais e com a mídia. O MBDH, diz Lopes (2022),

> [...] considera que o ser humano está integrado numa densa rede de relações que se expressam graficamente em estruturas concêntricas ou aninhadas e que representam os contextos ou ambientes de desenvolvimento mais significativos. Bronfenbrenner chama essas estruturas aninhadas com os seguintes termos: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema (LOPES, 2022, p. 51).

Nesse entendimento, o desenvolvimento do indivíduo, no modelo teórico-metodológico, se refere à continuidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, tanto individual quanto em grupo, ao longo do curso de vida da pessoa e através de gerações e do tempo histórico (BRONFENBRENNER, 2005d). Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relacionamentos interpessoais que a pessoa em desenvolvimento

experimenta em seus ambientes mais imediatos: família, escola, local de trabalho ou local de culto religioso. É, portanto, o nível mais interno do ambiente composto pelos sistemas com os quais a pessoa interage de forma mais ativa e frequente, no seu dia a dia.

Martins e Szymanski (2022) entendem que os mais significativos são a família e a escola e, dentro desta, os colegas e professores. Dois efeitos importantes ocorrem nos microssistemas: os de primeira ordem, que ocorrem no contexto de uma díade - uma atitude atenta da mãe em relação às necessidades de seu/sua filho/a terá efeitos psicológicos e sociais positivos na criança, e, os de segunda ordem, que afetam indiretamente as díades por meio da mediação de terceiros - por exemplo, um problema com alguém da rede social de amigos pode afetar a dinâmica familiar. Além disso, influências mais distantes de outros sistemas, como instituições sociais ou valores culturais, atingem a pessoa em desenvolvimento por meio do microssistema.

Um mesossistema, como explica Menezes e Borsa (2022), inclui as inter-relações de dois ou mais ambientes, nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, ou seja, é a interação entre dois ou mais microssistemas. Em alguns casos, por exemplo, esse sistema inclui as relações que uma criança mantém em casa, na escola, no clube e com amigos da vizinhança; em outros, apenas as relações exclusivamente familiares e com membros da igreja da qual sua família faz parte. Um mesossistema é um sistema de microssistemas e, portanto, sua descrição e a análise devem ser feitas nos mesmos termos dos microssistemas: relacionamentos, atividades e papeis. Dependendo do contexto, a pessoa se relaciona de modo particular, realiza atividades específicas e desempenha papeis específicos. (MENEZES; BORSA, 2022, p. 34).

Um exossistema, de acordo com Portes (2019, p. 17), “refere-se a um ou mais ambientes que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante”, mas neles ocorrem eventos ou são tomadas decisões que afetam tudo o que acontece no ambiente que inclui a pessoa. Segundo o autor, o exossistema influencia, portanto, indiretamente, o desenvolvimento da pessoa. Por exemplo, um reconhecimento profissional do pai ou da mãe pode influenciar indiretamente os filhos, mesmo que eles não participem ativamente desse contexto. Além disso, uma prática negligente em um hospital que afeta um membro da família afetará o restante da família e amigos, mesmo que eles não participem desse cenário social. Daí a importância de relacionar efetivamente os eventos que ocorrem em um exossistema com os eventos que ocorrem em um microssistema,

O macrossistema, explica Santos *et al.* (2020, p. 31), “consiste em um padrão cultural global que contém o conjunto de crenças”, e também as atitudes e valores dominantes que

caracterizam o ambiente cultural da pessoa em desenvolvimento. Também inclui as configurações sociais mais amplas, como modelos econômicos e filosofia política. Todos esses elementos mantêm correspondências constantes com os sistemas de ordem inferior (micro, meso e exo), pois penetram no cotidiano das pessoas de diversas formas. Assim, por exemplo, um microssistema como a família, um mesossistema como a relação entre a família e os ambientes escolares, e um exossistema como a mídia têm características externas e regras de funcionamento interno muito diferentes nas culturas oriental e ocidental.

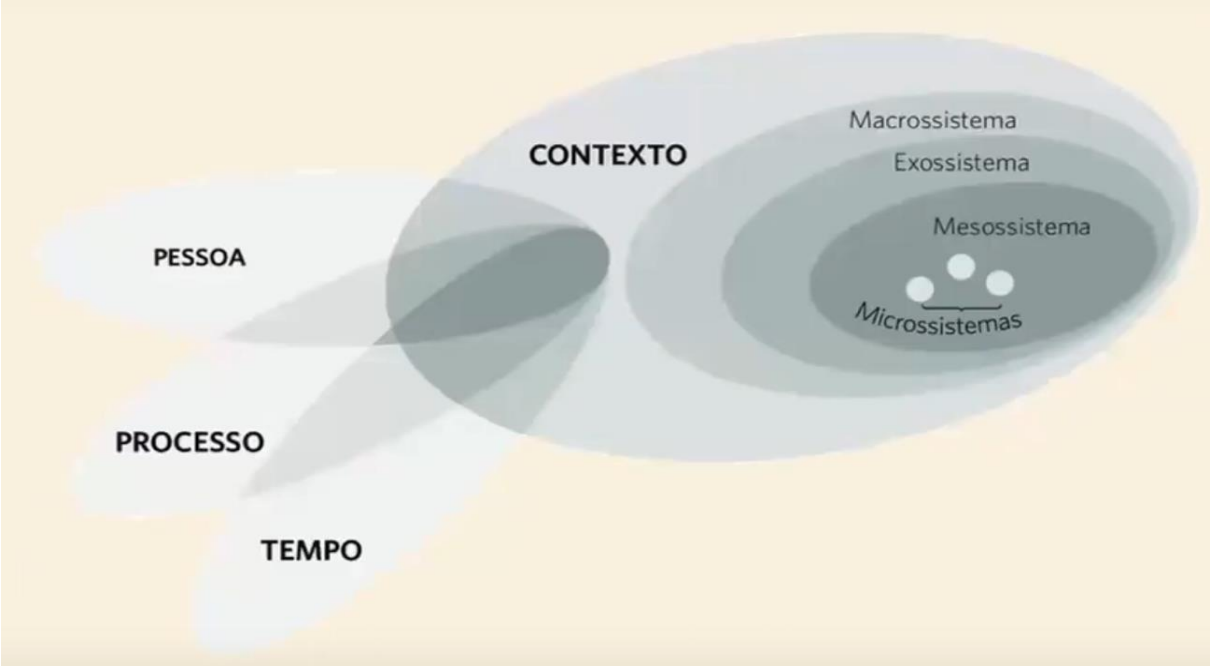
Leão *et al.* (2015) mencionam que Bronfenbrenner considerou que sua teoria ecológica deve ser aplicada a todo o ciclo de vida do indivíduo e, em segundo lugar, acrescentou a ideia de um cronossistema, que incorpora o tempo como a história do desenvolvimento da pessoa, incluindo eventos e experiências e seu efeito no desenvolvimento. Exemplos de fatores cronossistêmicos são mudanças na estrutura familiar, no local de residência e trabalho, e até períodos de guerras ou crises econômicas.

Assim, os componentes do MBDH, segundo Leão *et al.* (2015), Menezes e Borsa (2022) e Santos *et al.* (2020), se referem a uma comparação de conjunto de bonecas russas, em que cada uma se encaixa perfeitamente dentro da outra, influenciado por diversos fatores e ambientes que se entrelaçam e formam um sistema dinâmico, que são:

- ü Microssistema: ambientes mais imediatos à pessoa dos quais ela participa ativamente (LEÃO *et al.*, 2015);
- ü Mesossistema: interação entre dois ou mais microssistemas (MENEZES; BORSA, 2022);
- ü Exossistema: ambientes que não incluem a pessoa como participante, mas nos quais ocorrem eventos que afetam o microssistema e o mesossistema (LEÃO *et al.*, 2015);
- ü Macrossistema: conjunto de crenças, atitudes e valores dominantes que caracterizam o ambiente cultural (SANTOS *et al.*, 2020);
- ü Cronossistema: dimensão temporal do desenvolvimento das pessoas e seus contextos (LEÃO *et al.*, 2015), adicionado à teoria, em sua última revisão. Esse sistema leva em consideração o tempo histórico – presente, passado e futuro, que permeia as ações dos indivíduos e das sociedades.

A figura 4, traz a representatividade e organização dos sistemas do modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano e a relação entre seus elementos.

Figura 04. Representação da estrutura e relação entre os elementos do Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano



Fonte: representação da figura a partir do modelo proposto por Bronfenbrenner e Morrin (2006) - https://www.youtube.com/watch?v=6Abve359bvk

Diante do exposto pelos autores (LEÃO *et al.*, 2015; MENEZES e BORSA, 2022; SANTOS *et al.*, 2020), o MBDH visa responder a uma das exigências que as abordagens ecológicas têm vindo a fazer com maior insistência há algum tempo, que é a de estruturar uma ambiciosa caracterização dos ambientes de desenvolvimento com uma caracterização do desenvolvimento da pessoa. Devido a essa particularidade, o MBDH teve grande impacto nas pesquisas e enriqueceu significativamente os estudos sobre família e comunidade nas últimas décadas. Isso porque os processos de influências mútuas entre pessoas e contextos, descritos no modelo, fornecem as chaves para a compreensão de muitas características psicossociais e comportamentais do indivíduo.

O MBDH pode ser tomado como ponto de partida para tentar compreender problemas que envolvem a inclusão escolar, principalmente na disciplina de Educação Física, e compreender o sujeito em cadeira de rodas a partir de seu contexto familiar, escolar e sua rotina de atividades nesses microssistemas. Conforme proposto nesse estudo, buscamos investigar o estudante usuário de cadeiras de rodas em desenvolvimento e o seu engajamento nas aulas de Educação Física.

3.2. O professor na condição de mediador no processo inclusivo

O papel do professor é fundamental para a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente, analisar e interpretar o mundo à sua volta. No entanto, destaca-se que esse processo não ocorre de modo isolado, mas sim em constante interação com diversos fatores que influenciam diretamente a sua formação de mediador do conhecimento (FINNEMORE, 2019). De acordo com Bronfenbrenner (2011), o desenvolvimento humano é um processo contínuo que ocorre a partir da relação entre o indivíduo e o ambiente em que ele está inserido. Essa relação é influenciada por diversos fatores, desde o ambiente imediato (a família e a escola) até o contexto mais amplo, como a sociedade e a cultura.

Nesse sentido, o professor está em constante processo de desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, e seus saberes e conhecimentos são construídos, elaborados e ressignificados ao longo da sua trajetória de vida. É por meio dessas experiências que ele adquire novas habilidades, competências e conhecimentos, os quais, por sua vez, são aplicados nas aulas para aprimorar a sua prática docente e, consequentemente, contribuir para a formação de seus estudantes.

Como expõe Franco (2021, p. 45), "deve-se compreender a relação entre o indivíduo e o ambiente em que ele está inserido para entender o processo de desenvolvimento humano", e, mais especificamente, para compreender o papel do professor na função de agente de transformação na formação dos indivíduos. Desse modo, a constante busca pelo aprimoramento pessoal e profissional é essencial para que o docente possa cumprir com excelência sua missão de educador.

Bronfenbrenner (2011) propôs uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, que tem se mantido até os dias atuais. Segundo essa perspectiva,

> [...] o ambiente ecológico é composto por uma série de estruturas serialmente compostas em diferentes níveis, onde cada um desses níveis contém o outro. Ou seja, o ser humano é influenciado por diferentes contextos, que vão desde o mais próximo, como a família, até o mais distante, como a sociedade como um todo (BRONFENBRENNER, 2011, p. 54).

Bronfenbrenner (2011) desenvolveu um modelo que descreve o desenvolvimento humano como um processo contínuo que envolve a interação entre o indivíduo e seu ambiente em constante mudança. Assim, pode-se entender que os acontecimentos que ocorrem em um ambiente específico podem afetar diretamente os demais contextos com os quais ele está interconectado. Isso significa que, para compreender a percepção dos professores acerca do seu trabalho, na condição de mediador nas aulas de Educação Física, em relação às práticas

pedagógicas com estudantes com deficiência, é necessário analisar o modo com que esse profissional atua na inclusão desses alunos. Portanto, deve-se ter um olhar para além do microssistema, ou seja, do ambiente escolar.

A formação continuada dos professores, como destaca Rodrigues e Pereira (2021), é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da educação e para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, compreender os fatores que influenciam a percepção desses profissionais sobre a formação continuada requer uma análise mais ampla, que considere não apenas o ambiente escolar, mas também os contextos sociais, culturais e políticos mais amplos em que esses profissionais estão inseridos.

Vicentino (2019) salienta que é imprescindível considerar a complexidade do sistema ecológico em que os professores estão inseridos para entender suas percepções sobre a formação continuada. O entendimento das interconexões e das relações entre os diversos ambientes que influenciam a vida desses profissionais pode oferecer *insights* importantes para o planejamento e implementação de programas de formação continuada mais efetivos e adaptados às suas necessidades. Nesse sentido, Braga e Schumacher (2018) afirmam que a inclusão escolar, principalmente na disciplina de Educação Física, pode tornar-se efetiva, pois todos os estudantes compartilham o mesmo espaço e, assim, passam a trabalhar em conjunto, exercitando as mesmas atividades. A Educação Física pode ser uma grande aliada na promoção da inclusão, porque a atividade física pode ser realizada por todos, independente das habilidades motoras, com adaptações e adequações.

Para Santos *et al.* (2020), o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner parte do princípio de que nenhuma pessoa pode ser compreendida isoladamente dos contextos em que se insere. Nesse sentido, a inclusão dos estudantes em cadeira de rodas pode acontecer naturalmente desde a educação infantil, e também em classes regulares. Com isso, é necessário compreender como o estudante em cadeira de rodas se insere no contexto escolar e sua participação ou não nas aulas de Educação Física, levando em consideração a observação destes estudantes no contexto das aulas e nos espaços da escola, a sua interação com outras pessoas, objetos e símbolos presentes por um período duradouro de tempo. No entanto, Matos e Santos (2020) enunciam que é necessário também que, desde o início, seja realizada uma boa inclusão nas aulas de Educação Física, pois é uma disciplina que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral do indivíduo, e deve ser pensada de forma inclusiva para alcançar todos os estudantes.

O professor como mediador no processo inclusivo nas aulas de Educação Física, precisa ter proximidade, observar e entender o mundo dos estudantes com deficiência,

incluindo-os nas aulas, no ambiente escolar, proporcionando estratégias e meios para que haja participação efetiva, e assim contribuir nos processos proximais e desenvolvimento das crianças. Barbosa e Machado (2019) destacam que o professor pode ser um mediador no processo inclusivo e uma estratégia é inserir o esporte adaptado como forma de reabilitação psicológica, social e física para o estudante em cadeira de rodas. Esse tipo de atividade consiste em adaptações que possibilitam a inclusão de pessoas com deficiência em diversas modalidades esportivas. Para tanto, é necessário entender o marco conceitual do esporte adaptado. Araújo (1998) o define como sendo as modalidades disputadas por pessoas com deficiência que adaptam regras e regulamentos preexistentes para que possam ser praticados por elas dentro de um contexto. Já o esporte para pessoas com deficiência é constituído por modalidades construídas exclusivamente para elas. Com esses conceitos esclarecedores, no ambiente escolar, nas aulas de Educação Física, é possível planejar os esportes adaptados e incluí-los no currículo como uma atividade adaptada, de maneira que propicie a participação de todos. Dessa forma, além de promover a inclusão do estudante em cadeira de rodas, o esporte adaptado promoverá a socialização e a autoestima desses estudantes, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida.

Para que os professores possam atuar de forma adequada na prática pedagógica com estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física, Barcelos *et al.* (2020) afirmam há a necessidade da capacitação, a qual irá proporcionar conhecimentos na área inclusiva e desenvolver práticas adaptadas, específicas, que podem ser realizadas nas aulas para envolver e alcançar com mais êxito o estudante com deficiência. Além disso, Castro e Telles (2020) discorrem sobre a necessidade de as escolas e instituições de ensino oferecerem suporte e estrutura adequada para a prática de atividades esportivas adaptadas. Isso pode incluir a disponibilidade de equipamentos adaptados, rampas de acesso, banheiros adaptados, entre outros recursos que possam garantir a inclusão e a participação dos estudantes em cadeiras de rodas.

O professor de Educação Física, descrito por Alaminos (2018), tem papel fundamental nesse processo, devendo estar preparado para lidar com a diversidade presente em sua turma e utilizar estratégias pedagógicas que permitam a participação de todos no processo inclusivo educacional. Para Garcia (2022) é necessário repensar a aquisição do conhecimento profissional básico pelos professores. Não basta apenas ter conhecimentos técnicos sobre a deficiência em si, mas é preciso entender como ela impacta o desenvolvimento do estudante e a sua interação com o meio em que está inserido.

Ao aplicar essa perspectiva na formação docente, Christmann (2019) salienta que é possível entender que o estudante com deficiência não é apenas um indivíduo com uma condição específica, mas alguém que está inserido em um ambiente que pode favorecer ou dificultar seu desenvolvimento. Assim, Vasconcellos (2019) reporta que a discussão sobre a formação docente para atuar com estudantes com deficiência é ampla e deve levar em consideração não apenas aspectos técnicos, mas também as questões que envolvem o desenvolvimento humano em sua totalidade. O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (2011) pode ser uma importante ferramenta para essa reflexão. Em relação aos dados apresentados da inserção ecológica no contexto escolar, possibilitará reflexões sobre a formação de professores mais inclusivos e preparados para atender às demandas da Educação Inclusiva. Nesse sentido, o professor de Educação Física também tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento dessas pessoas, considerando suas características biopsicológicas e o ambiente em que se encontram.

No caso dos estudantes usuários de cadeiras de rodas, Costa (2021) destaca que o professor de Educação Física precisa entender as particularidades desse grupo, considerar suas limitações físicas e suas necessidades específicas para o desenvolvimento de habilidades motoras, além da influência do ambiente em que se encontram, e criar condições favoráveis para desenvolver e praticar atividades físicas de acordo com suas possibilidades e interesses.

Para Garcia (2022) é preciso que o professor, em sua formação continuada, busque conhecimento para melhor entender o desenvolvimento humano, considerando todo o sistema bioecológico que envolve o estudante e o seu desenvolvimento. E esta formação, principalmente na disciplina de Educação Física, segundo Menezes e Borsa (2022), permitirá o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para trabalhar com a diversidade de estudantes e, principalmente, com as particularidades do estudante usuário de cadeira de rodas.

Ao buscar o aprimoramento em sua formação, Leão *et al.* (2015) discorrem que o professor poderá entender a importância da inclusão do estudante usuário de cadeira de rodas na escola e no desenvolvimento de suas habilidades motoras. É necessário considerar todo o sistema bioecológico que envolve o estudante, desde seu ambiente familiar, social, escolar e comunitário, para que o professor possa planejar suas atividades de maneira adequada e eficiente. Além disso, Menezes e Borsa (2022) esclarecem que a formação continuada também pode contribuir para que o professor tenha uma visão mais ampla do desenvolvimento humano, e permitir que ele compreenda a interação entre organismo e ambiente de modo mais abrangente. Isso pode auxiliá-lo a criar estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas,

valorizando as habilidades e potencialidades do estudante usuário de cadeira de rodas. Nesse sentido, Vasconcellos (2019) menciona que a formação continuada é um importante meio para que o professor possa atuar como mediador do conhecimento e contribuir para a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes.

A abordagem bioecológica na formação do professor de Educação Física, enuncia Abad (2022), é uma maneira de promover uma mudança duradoura no modo com que o profissional atua no processo de inclusão do estudante usuário de cadeira de rodas. Essa abordagem implica adquirir uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, visando tornar o estudante mais motivado e capaz de se envolver em atividades e desenvolver certas habilidades que sustentam ou restituam o ambiente de aprendizagem. Por sua vez, Carvalho (2016) pondera que é importante que o professor de Educação Física considere as particularidades do ambiente em que o estudante usuário de cadeira de rodas está inserido e suas limitações físicas, para que possa adaptar as atividades propostas de forma adequada. Além disso, é fundamental que o professor busque promover a inclusão social e a valorização das diferenças, fomentando um ambiente de respeito e tolerância.

Ao adotar uma abordagem bioecológica na formação do professor de Educação Física, Assis *et al.* (2021) enfatiza que é possível promover uma mudança de paradigma no modo com que o profissional atua, indo além do simples cumprimento de objetivos curriculares. Com uma visão mais ampliada, o professor pode criar atividades que promovam oportunidades de aprendizagem equitativas e de alta qualidade, de acordo com as necessidades, estimulando os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

Christmann (2019) frisa que a abordagem bioecológica na formação do professor de Educação Física não apenas contribui para a inclusão do estudante usuário de cadeira de rodas, mas também para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do meio ambiente e a promoção da diversidade. Dessa forma, a inclusão do estudante usuário de cadeira de rodas nas aulas de educação física é fundamental para que possa desenvolver suas habilidades físicas, cognitivas e sociais de modo pleno. O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano nos mostra que é necessário considerar os contextos em que o indivíduo está inserido, e a inclusão na Educação Física é uma das formas de promover essa compreensão e desenvolvimento integral.

O papel do adulto no desenvolvimento da criança e do adolescente tem um destaque de extrema importância, pois o adulto educador tem na definição dos contextos educativos, lugares de relações significativas, intencionalmente pensados para proporcionar à criança um clima de bem-estar, para desenvolver senso de segurança, confiança e autoestima. Desta forma,

a relação genuína entre os pares, propicia um envolvimento positivo, que pode ser determinante no processo de crescimento e desenvolvimento das capacidades cognitivas, emotivas e relacionais, promovendo experiências significativas e enriquecedoras ao patrimônio experiencial dessas crianças.

3.3. Estudos com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e sua relação com o contexto da educação inclusiva

A deficiência física, conforme Scarpato (2020), é uma condição que afeta a mobilidade, coordenação motora geral ou fala de um indivíduo, e pode ser causada por várias condições não sensoriais, incluindo lesões neurológicas, neuromusculares e ortopédicas, além das más formações congênitas ou adquiridas. A deficiência física não deve ser considerada uma limitação, "mas sim uma diferença na forma como o indivíduo interage com o ambiente e se desenvolve" (SCARPATO, 2020, p. 54).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner, enfatiza a importância da interação entre a pessoa e o ambiente ecológico em que ela está inserida (MENEZES; BORSA, 2022). Krebs *et al.* (1998) destacam que esta é uma teoria emergente, que oferece novas possibilidades para o estudo do desenvolvimento humano, que se refere tanto às propriedades da pessoa numa perspectiva ecológica quanto aos parâmetros do contexto numa abordagem desenvolvimentista. Krebs (1997) propôs estudos do desenvolvimento no contexto da Educação Física a partir da teoria bioecológica, mostrando que esta teoria traz respostas a muitas perguntas na área de desenvolvimento humano.

Krebs (2003) ressalta que o desenvolvimento humano ocorre em múltiplos níveis e contextos, e que a pessoa está constantemente influenciando e sendo influenciada pelo ambiente em que vive. No caso da deficiência física, Santos *et al.* (2020) ressalta que a teoria bioecológica destaca e considera o ambiente em que o indivíduo está inserido. Isso inclui o ambiente físico, como as condições de acessibilidade de um edifício ou espaço público, e também o ambiente social e cultural, incluindo as atitudes e crenças da sociedade em relação às pessoas com deficiência.

A reciprocidade entre a pessoa e o ambiente ecológico, de acordo com Martins e Szymanski (2022), é fundamental para o desenvolvimento da pessoa com deficiência física. Isso significa que, embora a deficiência física possa afetar a forma com que a pessoa interage com o ambiente, o ambiente também pode ser adaptado para atender as necessidades da pessoa. Segundo Garcia (2022), a relação entre a pessoa e o ambiente é indissociável, constante e

mutável. Isso significa que a relação entre a pessoa e o ambiente está sempre evoluindo e mudando ao longo do tempo, e é importante que as políticas e práticas sociais se adaptem a essas mudanças para garantir que as pessoas com deficiência física tenham as mesmas oportunidades e acessibilidade que as demais pessoas.

Quando se trata da inclusão de estudantes usuários de cadeiras de rodas, Portes (2019) comenta que a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano se torna especialmente relevante. Percebe-se a interconexão entre os diferentes ambientes que esses estudantes estão inseridos, incluindo o ambiente escolar, a família e a comunidade em geral. Nesse sentido, Lopes (2022) menciona que a perspectiva ecológica pode ser muito útil para o professor de Educação Física, uma vez que essa perspectiva considera a influência de diferentes níveis de interação entre organismo e ambiente no desenvolvimento humano, e possibilita criar estratégias pedagógicas que considerem tanto as características biopsicológicas do estudante usuário de cadeira de rodas quanto às condições do ambiente em que ele está inserido.

Ao longo dos últimos anos, diversos estudos têm se concentrado em compreender o desenvolvimento humano a partir da análise bioecológica desenvolvida por Urie Bronfenbenner. Nesse sentido, Krebs (2008) realizou uma metanálise de dados levantados por Copetti (2001), onde foram estudados jovens tenistas e suas disposições para engajamento no tênis. Neste estudo participaram 46 jovens de 9 a 18 anos de idade dos sexos masculino (33) e feminino (13). Krebs concluiu que a elementos que desencadeiam na pessoa uma disposição pessoal e está relacionada aos contextos nos quais essa pessoa está inserida, sendo principalmente a família e a escola os ambiente de maior influência para esse tipo de disposição. Ainda segundo o estudo, os resultados apontam para um conjunto de fatores que constroem disposições pessoais para persistir no tênis, como o prazer, a escolha do esporte como profissão, desejo de competir, incentivo de familiares e amigos, desejo de praticar um esporte, viajar e prazer na convivência com os amigos. Neste aspecto é importante a compreensão a partir da análise bioecológica do desenvolvimento humano de que os significados ou engajamentos a um determinado sistema precisa ter “persistência temporal” e “significado próprio para cada indivíduo” (p. 10).

Em estudo realizado por Reverdito (2011), que analisou as relações de interação de 50 crianças com seu ambiente durante momentos de jogos na escola (microssistema primário), destaca-se que o ato de jogar configura muito mais que uma simples atuação da criança frente ao mundo. As crianças apresentaram uma ampliação na estrutura das relações interpessoais e maior controle de suas emoções. Neste aspecto, destaca-se a importância das interações ocorridas na escola como momentos de potencialização do indivíduo, onde, segundo os

resultados da pesquisa, a emoção predominante (durante momentos de jogos) foi a alegria. Notavelmente, este sistema primário não é um espaço de isolamento do sujeito nem de sua atomização, antes se apresenta como um espaço que se relaciona a outros como a casa (microssistema secundário) e a própria cidade onde os sujeitos residem (Macrossistema). Reverdito foi capaz de demonstrar em sua pesquisa que existem inter-relações e interdependência entre os sistemas, desse modo:

> O jogo acontece aninhado em um sistema de níveis superiores, mutuamente influenciando e sendo influenciado, o qual acontece em uma rede complexa (inter-relação e interdependência) de elementos do ambiente e da pessoa (organismo) que joga. Essa rede complexa de inter-relação e interdependência, parte da influência do macrossistema Hortolândia sobre o ambiente imediato em que o jogo foi observado, assim como ao contrário (2011, p. 162).

Reverdito (2016), em estudo cujo objetivo foi avaliar o impacto social de um projeto socioesportivo para jovens, aponta que o esporte oferece a estrutura para jovens se relacionarem com o mundo, sendo necessário, portanto, criar ambientes (condições) que promovam essas relações. Segundo ele "o engajamento no esporte é uma estrutura de sistema complexo e próprio que, no âmbito da esfera subjetiva dos sentimentos, desencadeia processos (pessoa-contexto) que alcançam à atividade, à pessoa (self) e às pessoas próximas". E, ainda, em relação às pessoas, "as relações interpessoais com pares e professores foram as "principais experiências positivas" (p. 119).

O estudo também demonstrou como a experiência e o engajamento no ambiente imediato do esporte está relacionada aos processos de subjetivação de sentimentos e processos proximais. Os resultados obtidos com este estudo são capazes de demonstrar como a rede de apoio e o tempo de participação em um programa esportivo são importantes foram importantes para o desenvolvimento dos jovens.

Os estudos de Assef (2012) demonstraram como o meio ambiente está relacionado às experiências dos estudantes com deficiência. Seu estudo demonstrou, a partir da análise das relações de construção de amizade, rede de apoio social, visão de professores e técnicos e da visão de mães acerca da escola inclusiva o quanto a formação de laços de amizade é importante para sua inserção, ajustamento escolar e desenvolvimento de competências cognitivas. Destacou a importância do professor na mediação das interações entre estudantes com deficiência e sem deficiência como atitude de enfrentamento ao isolamento. Seus estudos concluíram, ainda, que o gênero é um fator determinante para o desenvolvimento das amizades e que familiares e amigos são aqueles que são escolhidos mais frequentemente para composição de suas redes de apoio. Quanto ao ambiente escolar, a rede de apoio apontou para falta de

motivação dos profissionais, conflitos entre a equipe escolar quanto aos papeis de cada um na escola inclusiva, o que reforça o enfraquecimento de um importante polo de apoio e combate à exclusão de estudantes com deficiência.

O aspecto problemático da participação de profissionais da educação para a promoção e desenvolvimento da educação inclusiva na perspectiva da Bioecologia do Desenvolvimento Humano, também pode ser visto em Castro e Telles (2020), onde apontam que professores e comunidade escolar ainda tem dificuldades relacionadas a baixo conhecimento e qualificação profissional além dos problemas de acessibilidade física (arquitetônica) e de interações interpessoais no ambiente escolar.

Apesar dos desafios, Castro e Telles (2020) alegam que o papel do professor como mediador dessas atividades e esportes adaptados inclusivos pode levar a mudanças significativas no desenvolvimento humano da pessoa com deficiência. Essas atividades proporcionam diversos benefícios físicos, como fortalecimento muscular, melhora da circulação sanguínea, aumento da resistência e flexibilidade, além de auxiliar na prevenção de complicações de saúde associadas ao sedentarismo. No entanto, Aguiar (2017) explica que os benefícios não se limitam apenas aos aspectos físicos. As atividades físicas regulares adaptadas podem proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades sociais, psicológicas, motoras e cognitivas para o desenvolvimento humano.

Para aprofundar o entendimento sobre o desenvolvimento humano, relacionado ao estudante usuário de cadeira de rodas, por meio da Educação Física Adaptada, Assis *et al.* (2021) argumentam que é imprescindível analisar o sistema bioecológico que circunda o indivíduo durante seu processo de crescimento e amadurecimento. Outros autores têm se destacado com trabalhos em relação à pessoa com deficiência, especificamente usuária de cadeira de rodas, como as contribuições de Rosângela Barnabé (1997), Suzana Martins (2000), María Fux (2005), Elizabeth Mattos (2001), Maria do Carmo Rossler Freitas e Rute Estanislava Tolocka (2005), Eliana Lucia Ferreira e Maria Beatriz Rocha Ferreira (2005), Nadja Ramos de Ávila (2005); Edeilson Matias da Silva (2006).

Em especial, os estudos de Tolocka (2002) estão voltados à dança em cadeira de rodas, pois deixa claro que a imagem corporal viabiliza novas sensações e modificações do corpo/mente pelas transformações advindas de impulsos e sensações que vão se organizando ao longo da trajetória de vida (TOLOCKA, 2002). Esse ato de organizar, ao longo da trajetória de vida, diz respeito ao fato de adaptar-se ao ambiente e aos contextos em que a pessoa com deficiência se insere, do mesmo modo que os ambientes no qual elas estão inseridas são capazes de influenciá-las (BRONFENBRENNER, 1996).

Na concepção de Tolocka (2006), as pessoas praticantes da dança em cadeira de rodas passam a conviver com o mundo de forma diferente, isto porque o movimento se torna um mediador da possibilidade de inclusão. Percebe-se que houve uma modificação positiva no comportamento dos dançarinos após o contato com a modalidade e todo o contexto que envolve essa atividade. Essa mudança de ações e comportamentos influenciou suas vidas cotidianas também em situações fora do contexto que envolve a dança. A pessoa com deficiência física pode encontrar na dança uma forma de desenvolver seu talento, e adquirir um ganho físico, psíquico e cultural, além de melhor inclusão social no palco da vida, do belo, do real e do imaginário, porém, concreto (FREITAS; TOLOCKA, 2005).

Na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, Martins e Szymanski (2022) destacam a interação entre o indivíduo e os ambientes ecológicos em que ele está inserido. Esses ambientes podem ser divididos em diferentes níveis, desde os mais imediatos, como a família e a escola, até os mais distantes, como a cultura e a sociedade em geral. Santos *et al.* (2020) salientam a participação da escola nesse processo, oferecendo acomodações e recursos acessíveis para garantir que os estudantes usuários de cadeiras de rodas tenham igualdade de acesso a todas as atividades escolares. Esses recursos podem incluir rampas, elevadores, banheiros acessíveis e materiais didáticos adaptados.

> [...] A interação recíproca e progressiva entre os estudantes cadeirantes e sem deficiência ocorre principalmente no microssistema da sala de aula. Esse ambiente imediato é onde os estudantes passam a maior parte do tempo escolar e onde ocorrem as principais interações sociais (SANTOS *et al.*, 2020, p. 39).

Para Santos *et al.* (2020) a sala de aula deve ser um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e apoiados em seu desenvolvimento humano. Portanto, a escola deve oferecer acomodações e recursos acessíveis para garantir a igualdade de acesso a todas as atividades escolares. A construção de um ambiente inclusivo e acolhedor torna-se um elemento para a construção do desenvolvimento humano para a pessoa com deficiência.

Portanto, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano destaca e a interação entre o sujeito e os ambientes ecológicos em que ele está inserido, incluindo o ambiente escolar e a comunidade em geral. Assim, a Educação Física, fazendo parte deste ambiente/contexto, se torna uma disciplina que possibilita ferramentas inclusivas para a inserção do estudante com deficiência no contexto do microssistema, refletindo-se em outros ambientes. Além disso, demonstra que as possíveis mudanças no desenvolvimento humano se manifestam em outros mesossistemas. Martins e Szymanski (2022) apontam que o estudante usuário de cadeira de

rodas, ao ser incluído na prática da Educação Física, terá a oportunidade de compartilhar o mesmo espaço que os demais estudantes e trabalhar em conjunto com eles. Assim, podem contribuir ou também inibir o processo de desenvolvimento dos estudantes (BRONFENBRENNER, 1996; RAMALHO, 1996).

SEÇÃO III- MARCO METODOLÓGICO

A intencionalidade metodológica da pesquisa é ressaltada pela Inserção Ecológica (CECCONELLO; KOLLER, 2003), centrados no seu objeto de estudo: estudantes em cadeira de rodas no ambiente escolar, professores de Educação Física e gestores. Os autores abordam os processos proximais, entendido como “formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano” (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998, p. 994). Neste sentido, busca-se o "compartilhamento de informações, percepções e sentimentos dentro do contexto escolar, no qual as experiências individuais, coletivas e os aspectos observados neste ambiente são dados que enriquecem a pesquisa" (PRATI *et al.*, 2008, p. 161).

Couto e Koller (2008), pautadas no Modelo Bioecológico, propõe a abordagem metodológica de inserção ecológica. A inserção ecológica consiste em avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo, tem como objetivo acompanhar os sujeitos por um determinado tempo com visitas frequentes (significativa e estável), observações conversas informais e entrevistas, podendo então estabelecer hipóteses permeadas pela interação dos quatro núcleos: Pessoa-Processo-Contexto-Tempo (PPCT). Esta metodologia possibilita uma compreensão profunda do contexto e sujeitos estudados, porém destaca-se a importância desta metodologia “ser utilizada com responsabilidade ética dos investigadores, uma vez que passam a integrar o cotidiano das pessoas envolvidas no processo de execução da pesquisa”. (CECCONELLO e KOLLER, 2003, p.524)

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNEMAT, aprovado pelo (Parecer: 5.710.517), o que assegura a preservação da identidade das pessoas participantes e que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade.

4.1. Tipo de pesquisa

Pela característica do estudo, a escolha foi pela pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório/interpretativo com inserção ecológica, pautada no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano proposto por Bronfenbrenner (1993), que permite incluir vários níveis de análise e tem o objetivo de chegar à produção de conhecimento o mais próximo possível da realidade, seja nas dimensões sociais, psicossociais, subjetivas e

intersubjetivas ou relacionais inerentes à vivência dos seres humanos. A base teórica da Inserção Ecológica proposta por Koller (2008), é pautada na Abordagem Bioecológica de Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998; BRONFENBRENNER, 1999), que propõe a compreensão do desenvolvimento humano sob a ótica de quatro dimensões inter-relacionadas: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo. Essas dimensões delimitam os focos da coleta e da análise dos dados da pesquisa. São, portanto, direções e sentidos sobre as quais o pesquisador lança o "olhar" holístico e sistêmico, buscando estabelecer interações significativas com as pessoas que integram os ambientes a serem estudados.

De acordo com Thomas, Nelson e Silverman (2007), a essência da pesquisa qualitativa é a busca para entender os aspectos mais subjetivos, como os comportamentos dentro de um contexto, as ideias, pontos de vistas, entre outros, que, segundo Minayo (2014), relaciona-se com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Isto envolve o estudo sistemático das percepções, atitudes e experiências dos indivíduos dentro do contexto daquele ambiente e como ele se manifesta no cotidiano das ações e práticas, ressaltando a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto com a situação estudada. E a abordagem descritiva/exploratória/interpretativa na análise dos dados tem como característica descrever, interpretar e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando entender a ocorrência deste fenômeno e sua relação com outros fatores, podendo assumir diferentes formas, conforme o enfoque que o pesquisador deseja dar ao seu estudo ou, ainda, de acordo com a coleta e descoberta de alguns dados.

A metodologia da inserção ecológica se enquadra nesta pesquisa e foi utilizada, justamente com o objetivo de investigar os desafios encontrados pelos estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física, no contexto escolar e fora dele, desde o momento em que entra nas dependências da escola e quando se relaciona fora dela com sua família e sociedade, nos momentos de intervalo, nas atividades diversas da escola. Ainda, compreender o processo inclusivo nas escolas, as quais atendem estudantes usuários de cadeiras de rodas.

4.2. Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um município de Mato Grosso, localizado no Centro-Oeste, o qual, conforme dados do Censo do IBGE de 2022, possui 69.210 mil habitantes. O

município tem quarenta e nove escolas públicas: trinta e três são municipais, atendem pré-escola, creche e anos iniciais, quinze estaduais, responsáveis pelos anos finais e médio e uma federal. Para a rede pública, o número de estudantes matriculados no Ensino Fundamental chega a 8.948, e para o Ensino Médio, 3.283 matrículas. Ainda, conforme os dados do Censo do IBGE de 2022, as escolas com acessibilidade somam em torno de 60%, e 72% dos sanitários têm acessibilidade. A quadra de esportes tem um percentual de 50% no município, o que demonstra a necessidade de adaptar e implantar quadras adequadas para a prática esportiva. Em relação ao Atendimento Especial, apenas doze escolas possuem salas para esse fim, totalizando 24%.

Para a realização da pesquisa no contexto escolar, foi solicitado um levantamento prévio de dados das escolas, por meio de informações requeridas pela Diretoria Regional de Educação (DRE) e da Secretaria Municipal de Educação (SME), para verificar quantas escolas atendiam estudantes usuários de cadeiras de rodas. Foram identificadas três escolas com estudantes usuários de cadeira de rodas matriculados.

Uma das escolas é municipal, localiza-se em um bairro afastado do centro da cidade por, aproximadamente, sete quilômetros, e desempenha um papel fundamental na comunidade, atendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A outra está localizada no centro da cidade e oferece apenas o Ensino Médio Regular nos três períodos, com duas extensões. Por fim, a última, localizada a três quilômetros do centro, atualmente atendendo o Ensino Fundamental e Médio. Desta forma, é possível afirmar que no estudo participam todos os estudantes usuários de cadeiras de rodas matriculados na rede pública do município.

4.3. Sujeitos participantes do estudo

Considerando os objetivos propostos neste estudo, e de acordo com o prévio levantamento realizado nas escolas que atendem estudantes usuários de cadeiras de rodas, a escolha dos sujeitos foi realizada de maneira intencional, que constituirá a análise da participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física no contexto escolar. Desta forma, os sujeitos da pesquisa são quatro estudantes usuários de cadeiras de rodas, três professores de Educação Física e três gestores, sendo das respectivas escolas.

4.4. Caracterização dos sujeitos do estudo

O universo da pesquisa pautou-se em alguns critérios, como número de professores, estudantes usuários de cadeiras de rodas e gestores das escolas de ensino regular. Os sujeitos do estudo foram quatro estudantes em cadeiras de rodas, matriculados em três escolas estaduais de um município de Mato Grosso, assim configurados: estudantes em cadeira de rodas(n=4), do Ensino Fundamental e Médio; gênero masculino (n=2) e feminino (n=2), entre 13 a 17 anos; professores (n=3), gênero masculino (n=2) e feminino (n=1); gestores (n=3), gênero masculino (n=2) e feminino (n=1).

No Quadro 04 apresentamos o contexto geral do estudo, com as escolas presentes, número de estudantes em cadeira de rodas, por gênero e idade, média de estudantes presentes nas aulas, número de professores e gestores das respectivas escolas, e o número de horas/aulas observadas durante a inserção nas escolas.

Quadro 04. Contexto geral do estudo

Número de escolas observadas	Número de estudantes usuários de cadeiras de rodas por escola/ Gênero/ idade	Nomenclatura das escolas/turma	Número de horas/aulas observadas	Média de estudantes presentes por aulas	Número de professor E.F/gênero	Número de gestores/gênero
01	01 masc. (15 anos) 01 fem. (13 anos)	Escola I – 8º ano do Ensino Fundamental	24h (período de 3 meses)	25	01 masc.	01 masc.
01	01 fem. (14 anos)	Escola II - 8º ano do Ensino Fundamental	16h (período de 2 meses)	28	01 fem.	01 fem.
01	01 masc. (17 anos)	Escola III – 2º ano do Ensino Médio	16h (período de 2 meses)	14	01 masc.	01 masc.

Fonte: Elaboração própria (2023).

4.5. Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

Ao ser aprovada a pesquisa pelo Comitê de Ética, foi apresentado às instituições os objetivos da pesquisa e solicitada autorização para a inserção na escola. As escolas foram selecionadas de acordo com a presença dos estudantes usuários de cadeiras de rodas, sendo apenas três instituições. O grupo de estudantes nesta pesquisa representa 100% dos estudantes usuários de cadeiras de rodas em escolas públicas no município no período da pesquisa.

Os participantes deste estudo (professores, gestores e os estudantes usuários de cadeiras de rodas) assinaram o Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido. Com o consentimento e assentimento, o pesquisador foi apresentado pelos gestores aos professores de Educação Física, os quais permitiram a presença do pesquisador em suas aulas. A compreensão dos fenômenos pelos participantes, o desenvolvimento dos envolvidos na pesquisa (CECCONELLO; KOLLER, 2003) e os desdobramentos que geram possíveis intervenções.

Ao chegar às escolas, buscou-se conhecer melhor a realidade de cada estudante usuários de cadeiras de rodas no convívio com os colegas, professores, monitores e funcionários. As observações aconteceram na sala de aula, no pátio da escola, no momento do intervalo e durante as aulas práticas de Educação Física na quadra esportiva. A inserção ecológica possibilitou a efetivação desta pesquisa, ao facilitar a interação do pesquisador com os estudantes com deficiência, seus familiares, professores, gestores e demais estudantes (CECCONCELLO; KOLLER, 2004).

De acordo com Severino (2007), neste estudo fez-se a apropriação da pesquisa de campo ao coletar informações com a finalidade de investigar o fenômeno em seu contexto natural. Para a pesquisa de campo, a partir do modelo da inserção ecológica, buscou-se informações diretas com a população pesquisada. A pesquisa foi realizada no período de três meses, incluindo a presença semanal do pesquisador nessas escolas (salas de aula, quadra e área do recreio), observações, conversas informais, anotações registradas no diário de campo, totalizando em torno de 56 horas de observações. Os instrumentos utilizados neste estudo foram: observação participante, registros audiovisuais e escritos, diário de campo, questionários com perguntas abertas e fechadas para estudantes usuários de cadeira de rodas, gestores e professores das escolas pesquisadas.

Foram utilizados questionários que, segundo Gil (1999, p.128), são definidos “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças,

sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". O questionário pode buscar respostas para diversos aspectos da realidade. As perguntas poderão ter, de acordo com Gil (1999, p.132), conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado, entre outros.

Assim, foram preparados questionários com questões abertas e fechadas, para professores, gestores e estudantes usuários de cadeiras de rodas. As questões abertas possibilitam aos participantes relatarem suas vivências e opiniões de maneira livre e espontânea, sem serem induzidos a critérios preestabelecidos. Para os estudantes com deficiência, considerando seu nível de comprometimento, ocorreu o apoio dos pais e/ou responsáveis. Com os questionários devidamente respondidos, os dados foram transcritos e analisados de acordo com o marco teórico e metodológico.

O objetivo dos questionários foi conhecer o processo de inclusão desenvolvido nas escolas pesquisadas, além da participação e do desenvolvimento dos estudantes usuários de cadeira de rodas. A opção pelo uso do questionário buscou favorecer a obtenção da informação de forma direta e minimizar o desconforto de uma entrevista, conforme Lakatos e Marconi (1991). Os questionários foram desenvolvidos com a finalidade de atender ao objetivo do estudo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Para os estudantes usuários de cadeiras de rodas, o questionário foi composto por 21 itens, com perguntas abertas e fechadas desenvolvidas pelo pesquisador, inquirindo os participantes sobre: tempo que frequentavam a escola; a participação deles nas aulas de Educação Física; a confiança em participar das atividades proporcionadas pelo professor; o relacionamento com os colegas; a dependência de uma pessoa para sua locomoção; seu aprendizado e se participavam das aulas práticas de Educação Física; se encontravam obstáculos na entrada da escola; a opinião deles sobre o que a escola deve melhorar para atender a pessoa com deficiência; se a escola possuía acessibilidade; principal barreira para a inclusão de estudantes usuários de cadeiras de rodas na escola; tipo de deficiência do estudante; e, por fim, a participação da família no processo da aprendizagem e o que mais apreciavam na escola no contexto da pessoa com deficiência.

Para os professores de Educação Física, o questionário continha 25 itens, relacionados à formação acadêmica, ao tempo de atuação na função de professor, à percepção ao conhecimento sobre a inclusão; se possuíam estudantes usuários de cadeira de rodas em suas turmas; se tinham conhecimentos suficientes para incluí-los em suas aulas e quais eram as ferramentas pedagógicas utilizadas na prática; se a participação desses estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física auxiliava a sua inclusão na comunidade

escolar; as condições adequadas para atender com qualidade o estudante usuário de cadeira de rodas ou outra deficiência, e quais eram os principais desafios encontrados para atendê-los nas aulas práticas; a sua percepção sobre o aprendizado do estudante usuário de cadeira de rodas em relação aos demais estudantes; como viam a evolução no processo da aprendizagem motora para o estudante usuário de cadeira de rodas e quais procedimentos eram realizados para esse processo; as dificuldades que encontravam na prática pedagógica com o estudante em cadeira de rodas; se os conteúdos desenvolvidos na prática eram flexíveis e adaptados; se percebiam a participação da família nas atividades que faziam parte do processo de aprendizagem do estudante usuário de cadeira de rodas e sobre a metodologia utilizada pela escola para envolver a família desse estudante no processo de inclusão.

O questionário desenvolvido para os gestores continha 14 itens, com perguntas fechadas e abertas, inquirindo-os sobre a formação acadêmica; se a escola possuía estudantes usuários de cadeira de rodas ou com outra deficiência física; se os professores estavam capacitados para o atendimento; como era desenvolvido o processo de inclusão educacional na escola; se o Projeto Político Pedagógico da Instituição contemplava a perspectiva da Educação Inclusiva; os desafios encontradas pelo diretor da escola para trabalhar a Educação Inclusiva com estudantes com deficiência; se a escola possuía acessibilidade e promovia a inclusão; o que era necessário para melhorar o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes usuários de cadeiras de rodas; e se o Governo e a Prefeitura estavam comprometidos em relação à inclusão nas escolas da Rede Pública de Ensino.

Ao entregar uma cópia do questionário a cada participante, estudantes usuários de cadeiras de rodas, professores de Educação Física e gestores, procurou-se utilizar argumentos e informações relevantes para os objetivos da investigação, priorizando-se os resultados, além de compreender o desenvolvimento do estudante usuário de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física e no contexto escolar. As questões foram as mesmas para todas as escolas, no intuito de que cada participante expusesse os anseios das escolas e quais as suas necessidades dentro das aulas de Educação Física e como os estudantes usuários de cadeiras de rodas estavam inseridos nesse ambiente.

A observação da realidade no espaço e tempo em que ocorreu o fenômeno estudado, o levantamento de informações documentais existentes, o registro de informações coletadas e registrados no diário de campo, os questionários e o contato com as aulas foram, em síntese, o conjunto de técnicas aplicadas. O instrumento prioritário para a coleta de dados, neste caso, foi o diário de campo.

O diário de campo é caracterizado por ser um “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). É um instrumento de anotações, comentários e reflexões, de uso pessoal do investigador. Nele, são registradas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências e percepções subjetivas (FALKEMBACH, 1987). De acordo com Weber (2009), o diário de campo é uma ferramenta importante para a autoanálise do(a) pesquisador(a), não sendo um texto completo, mas um material de análise da pesquisa, podendo haver partes que não serão mencionadas em publicações científicas, mas devem ser consideradas durante a análise dos dados. Os diários compreendem registros não somente de procedimentos técnicos, mas também conversas que "acontecem em filas de ônibus, no balcão da padaria, nos corredores das universidades; outras são mediadas por jornais, revistas, rádio e televisão" (SPINK, 2003, p. 29). Esses lugares não são considerados apenas como contextos que poderiam ser substituídos por outros, mas como espaços-tempo que compõem o processo de emergência do campo-tema da pesquisa.

Dessa forma, foram registrados os acontecimentos e as percepções do pesquisador acerca do processo de inclusão nas aulas de Educação Física e no ambiente escolar no diário de campo. Foram observados e registrados os espaços e estrutura das escolas, as características físicas e emocionais dos estudantes usuários de cadeiras de rodas, alguns com dependência extrema de monitores e professores e outros mais autônomos, o que caracteriza a deficiência mais acentuada além da física, a intelectual; a forma com que se portavam e se relacionavam ou não com outros estudantes na sala de aula, na quadra, no intervalo, com os monitores e professores. Também foi observada a maneira com que os estudantes participavam ou não das aulas teóricas e práticas de Educação Física, e a expressão e pronunciamento da vontade e desejo de participação deles quando expressados por meio de gestos e fisionomia. Nessas inserções, ocorreram conversas com as monitoras, professores de Educação Física e gestores, sobre apontamentos e desabafos feitos por eles e a forma com que se posicionaram ao dizer que não estavam preparados para atender esses estudantes, mas que faziam o que podiam para incluí-los. Também foi observado o papel do professor monitor, como era o relacionamento junto ao estudante/professor e com a família. Com permissão da escola, foi registrado no diário de campo o laudo emitido pelo médico e o relatório de aprendizagem desses estudantes desde o seu ingresso na escola.

Na inserção ecológica no ambiente escolar das escolas pesquisadas, as observações, e o contato com os participantes, registrados no diário de campo, seguiram um padrão de

conversas agradáveis, e mesmo alguns estudantes usuários de cadeiras de rodas terem dificuldades para falarem, se pronunciaram por meio de gestos, sorrisos e expressões que faziam-se entender, por exemplo, balançar a cabeça quando sim ou não. As monitoras foram essenciais ao ajudar na interpretação das respostas dos estudantes com deficiência. Os sinais de *feedback* para o estudante participante foram condição fundamental para um bom processo comunicativo, que ocorreu por meio de sinais de aprovação, expressões de incentivo, sorrisos e outros comportamentos não verbais que asseguraram aos estudantes que o pesquisador estava ali atento e interessado (BOURDIEU, 1998; TURATO; 2003).

Assim, como procedimento para a análise de dados da pesquisa, utilizou-se a triangulação. A triangulação poderá complementar o que, às vezes, passa despercebido pelo pesquisador. Para realizá-la, foram obtidas várias fontes e a combinação de diferentes instrumentos de pesquisa para a coleta de dados: observação participante, questionários, diário de campo e conversas informais, que sustentam um cruzamento de dados dinâmico e podem garantir a validade da pesquisa. Dessa forma, a validade ocorre pela consistência de resultados entre diferentes métodos de coleta.

Denzin e Lincoln (2005) definem a triangulação de forma mais ampla, considerando-a uma combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais. Para esses autores, trata-se de uma alternativa qualitativa para a validação de uma pesquisa que, ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profunda do fenômeno investigado.

Stake (2005; 2011) discute a triangulação como um meio para a compreensão dos dados pelo pesquisador. De acordo com este autor, trata-se de um método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador. São adotadas diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações. No entanto, sabendo-se que nenhuma observação ou interpretação se repete perfeitamente, a triangulação também serve para clarificar significados pela identificação das diferentes maneiras pelas quais um caso é visto.

O quadro a seguir, visa subsidiar conceitos básicos da triangulação que apresenta a diversidade de interpretações existentes sobre o método na literatura e em sua aplicação. Com base nas concepções de diferentes autores sobre a triangulação, propõe-se uma sistematização no quadro 05.

Quadro 05. Sistematização das concepções de triangulação

Autor(es)	Conceito
Denzin (1970) Denzin e Lincoln (2005)	Combinação de metodologias diferentes para analisar o mesmo fenômeno, de modo a consolidar a construção de teorias sociais
Patton (2002)	Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados
Davidson (2005)	Combinação de diferentes fontes e métodos de coleta de dados, em que a análise desses dados é feita em conjunto, e não considerando dados individuais
Flick (2009a; 2009c; 2013)	Combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes, períodos de tempo e perspectivas teóricas para lidar com um fenômeno Estudo de um tema e um problema de pesquisa com base em duas perspectivas privilegiadas, assumindo diferentes visões a respeito da questão de pesquisa e combinando diferentes tipos de dados sob a mesma abordagem teórica para a produção de mais conhecimento do que seria possível com base em uma só perspectiva
Stake (2005; 2011)	Método que utiliza dados adicionais para validar ou ampliar as interpretações feitas pelo pesquisador, adotando diferentes percepções para esclarecer o significado por meio da repetição das observações ou interpretações

Elaboração: O uso da triangulação na Pesquisa Científica Brasileira em Administração (ZAPPELLINI; FEUERSCHÜTTE, 2015, P. 246).

Após analisar e refletir sobre as definições apresentadas e observando-se os aspectos convergentes e específicos apontados pelos autores acerca do método, é possível, então, extrair um conceito básico de triangulação, entendendo-a como um procedimento que combina diferentes métodos de coleta e de análise de dados, diferentes populações/sujeitos (ou amostras/objetos), diferentes perspectivas teóricas e diferentes momentos no tempo, com o propósito de consolidar suas conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado. Desta forma, foi realizada a triangulação nesta pesquisa.

O procedimento possibilitou a conexão dos relatos entre os participantes da pesquisa, estudantes usuários de cadeira de rodas, professores de Educação Física e gestores, por meio dos instrumentos de dados coletados, as observações, conversas informais, questionários, diário de campo, em consonância com as percepções dos autores no marco teórico. A partir do modelo bioecológico, considerando a pessoa em desenvolvimento, assumimos os critérios definidores dos processos proximais (CECCONELLO; KOLLER, 2004; REVERDITO, 2016).

Os processos proximais são conceituados a partir de cinco propriedades características: (1) a pessoa deverá estar engajada em uma atividade; (2) para ser eficaz, a atividade deverá ocorrer em uma base regular, por meio de períodos prolongados de tempo; (3) as atividades

deverão continuar por tempo suficiente para se tornarem cada vez mais complexas, ou seja, progressivamente mais complexas; (4) devem ocorrer interações recíprocas nas relações interpessoais no ambiente imediato; (5) as interações deverão envolver também objetos e símbolos capazes de estimular a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento. Para os mais jovens, a participação nos processos de interação, ao longo do tempo, gera a capacidade, a motivação, o conhecimento e a habilidade para exercer essas atividades com outras pessoas e consigo mesmo. Mediante uma interação progressivamente mais complexa com seus pais, por exemplo, as crianças tornam-se cada vez mais agentes do seu desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 2011).

A inserção do pesquisador, sua observação, ação e análise do contexto de pesquisa são fortemente relacionadas a sua bagagem teórica, mas também a sua própria história de vida, seus valores e a sua cultura, não havendo espaço para o conceito de neutralidade na produção de conhecimentos científicos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Sendo assim, as observações, levantamento de documentos, questionários, informações do diário de campo, possibilitou, de modo criterioso, uma análise no caminho da inclusão.

4.6. Análise dos dados

Na visão de Gil (2010), na análise dos dados, é importante considerar evidências múltiplas obtidas durante o estudo, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de respostas e demais informações disponíveis. Levando em consideração a triangulação de métodos, o estudo dividiu-se em categorias e foram elaboradas de forma complementar a partir dos instrumentos utilizados para coleta de dados: os questionários com perguntas abertas e fechadas, observações e diários de campo. Bardin (2011) apresenta os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos. Uma unidade de registro significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase.

Após a transcrição e leitura flutuante (BARDIN, 1977) das falas e do agrupamento destas em unidades de sentido em torno dos temas predeterminados, foi possível estabelecer cinco categorias principais de análise, que estão de acordo com a perspectiva teórica do presente estudo, bem como com seus objetivos. Desta forma, a **primeira categoria** está focada na participação do estudante usuário de cadeira de rodas e sua participação nas aulas de Educação Física, como se sentiam nas aulas e o que mais apreciava, e se havia confiança para realizar as

atividades, relacionamento com os colegas e a dependência de alguém para locomover na escola.

A **segunda categoria** foi relacionada ao município e os estudantes usuários de cadeiras de rodas, com foco no estudante usuário de cadeira de rodas, sendo reunidas as falas desses estudantes, professores e gestores, que remetesse à discussão sobre o número de escolas e estudantes usuários de cadeiras de rodas no município e qual a deficiência desses estudantes e a percepção acerca da inclusão. A **terceira categoria** apresentada e discutida está relacionada à inclusão escolar, sendo agrupadas as falas que remetesse à discussão sobre os professores/gestores/estudantes saberem o que é inclusão, se a escola promove inclusão, as principais barreiras relacionadas ao processo de inclusão na escola, se os professores em sua formação estão capacitados e tem conhecimentos sobre Educação Especial e Educação Física Adaptada, e se esses conhecimentos são suficientes para incluir o estudante usuário de cadeira de rodas em suas aulas.

A **quarta categoria** apresentada e discutida busca analisar os desafios da inclusão escolar, especificamente os desafios encontrados para atender estudantes com deficiência e quais as condições mais adequadas para atendê-los e os principais desafios em relação ao aprendizado e aos conteúdos aplicados na aula de Educação Física. Se a escola está preparada para a inclusão e as principais barreiras que impedem o processo, se o estudante encontrou alguns obstáculos para adentrar na escola, e o que precisa melhorar para atender os estudantes usuários de cadeiras de rodas. A **quinta categoria** focou no aprendizado do estudante e a participação da família no processo inclusivo, nas atividades desenvolvidas pela escola, e na metodologia desenvolvida para alcançar as famílias e garantir o aprendizado dos estudantes com deficiência.

SEÇÃO IV – MARCO ANALÍTICO

5.1. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção apresenta-se a observação de uma realidade específica, a qual envolve o trabalho do pesquisador, desde o momento da seleção das escolas a serem pesquisadas à inserção no ambiente escolar (observações, levantamentos de dados e documentos, aplicação dos questionários e levantamentos do diário de campo durante um período de três meses). Os dados coletados foram tratados com cuidado e agrupados em blocos para as análises.

5.2. Conhecendo melhor os estudantes usuários de cadeiras de rodas no contexto da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro estudantes usuários de cadeiras de rodas, de três escolas distintas (Escola I, II e III) do ensino fundamental e médio. Fois frequentam a escola há um ou dois anos, e os outros dois frequentam a escola entre seis e dez anos. O estudante da escola I, possui acondroplasia e os demais paralisia cerebral (Quadro 6). Fazem parte do estudo, além dos estudantes usuários de cadeiras de rodas, três professores de Educação Física e três gestores. Foram atribuídas abreviaturas para todos os participantes: Estudantes em cadeiras de rodas (E1., E2., E3. e E4.); Professores (P1., P2. e P3.), e Gestores (G1., G2. e G3.). No quadro 6 apresentamos informações sobre as características dos estudantes usuários de cadeira de rodas.

Quadro 06. Características dos estudantes participantes da pesquisa (usuários de cadeiras de rodas).

Participante	Diagnóstico[3]	Idade	Série	Frequenta (AEE)	Observações gerais[4]
E1 Feminino (Escola I)	Usuária de cadeiras de rodas com os seguintes diagnósticos: Acondroplasia (Q77.4) Mielopatia cervical (G95.9) Hidrocefalia (G91.9) Transtorno (distúrbio/atraso cognitivo SOE (F06.7) Tetraparesia (G82.5) Intestino Neurogênico – Colon neurogênico não classificado em outra parte (K59.2) - Bexiga neurogênica (N31.9)	14	8º ano	Sim	Começou a frequentar a escola onde se aplicou a pesquisa, no período de pandemia, no ano de 2021. Foi avaliada por meio de atividades on-line, plataforma google Meet, Whatsapp, além de outros meios tecnológicos utilizados para o momento. É o segundo ano dela nessa escola. A aluna apresentou bastante timidez nessas aulas, inclusive de Educação Física. Com o passar do tempo foi se sentindo mais segura, mais participativa. A estudante consegue ler e escrever, teve um bom desenvolvimento nas atividades propostas, mas precisa participar da sala de recursos. Nas aulas de Educação Física não participa, fazendo apenas as atividades em sala de aula, mas sente o desejo de fazer práticas inclusivas.
Participante	Diagnóstico	Idade	Série	Frequenta (AEE)	Observações gerais
E2 Masculino (Escola I)	Utiliza cadeira de rodas, pois sua deficiência além de física é também cognitiva, ele tem paralisia cerebral quadriplágica espástica (hipotonia, hemiparesia), encefalopatia hipóxico isquêmica neonatal, estrabismo, com múltiplos atrasos multidisciplinares, com RM de crânio evidenciando lesões em tálamo e substância periventricular. Devido ao problema, o mesmo não anda ou se senta sozinho, segura objetos com muita dificuldade, os pés estão ficando com deformidade assim como os punhos e dedos	15	8º ano	Sim	O estudante foi encaminhado para a sala de recursos no ano de 2014, onde foi matriculado no 1º ano das séries iniciais do ensino fundamental. Começou a frequentar a escola tendo dificuldades de adaptação, pois chorava muito, dificultando o atendimento na sala de recursos. Mesmo com as atividades em sala de aula regular e sala de recursos, o estudante ainda não possuía comunicação intencional, sinalizando apenas o sim ou não com a cabeça, reagindo diante de situações engraçadas, demonstrando interesse nas brincadeiras/atividades realizadas próximas a ele. O aluno desde do primeiro ano não conseguiu ler e escrever. Apesar de várias atividades motivadoras e de incentivo, precisou de um acompanhamento multidisciplinar para poder ter o mínimo de aprendizagem e socialização. Apesar de suas limitações, por apresentar deficiência física (paralisia cerebral) o que prejudicou o desenvolvimento motor e fala, o aluno estava aos poucos se desenvolvendo, tendo uma equipe na sala de recursos de terapeuta ocupacional, fonoaudióloga e fisioterapeuta. Tornou-se um aluno assíduo, alegre, carinhoso com todos, com colegas, professores, funcionários, fazendo do ambiente escolar um

[3] Em relação aos diagnósticos dos estudantes em cadeira de rodas, embora tivemos acesso aos arquivos dos estudantes, informamos que os laudos de diagnósticos presentes no trabalho, foram emitidos pelos médicos, solicitados pela escola.

[4] Em observações gerais, estão relacionados os relatórios de aprendizagem emitidos pelas escolas, realizados pelos professores dos estudantes em cadeira de rodas a partir do ingresso deles na instituição.

					aconchego para sua vida. Atualmente o estudante passou para o 8º ano do ensino fundamental, e por meio das observações realizadas nas aulas de Educação Física, podemos relatar que, o que gostava quando iniciou na escola que era jogar bola, brincar de pega-pega sendo empurrado na cadeira de rodas, já não acontecia mais.
Participante	Diagnóstico	Idade	Série	Frequenta (AEE)	Observações gerais
E3 Feminino (Escola II)	Paralisia cerebral. Usuária de cadeira de rodas. A estudante tem um laudo que atesta Esquizencefalia e sequelas neurológicas irreversíveis, motoras, cognitivas e dores crônicas, além de espasticidade significativa. A esquizencefalia é um transtorno raro de migração neuronal e dependendo do grau de extensão das lesões associadas, pode apresentar diversos tipos de manifestações clínicas, estando os sinais mais comuns a epilepsia, convulsões, hidrocefalia, hemiparesia, retardo neuropsicomotor e atrasos no desenvolvimento. Quadro neurológico grave e irreversível.	13	8º ano	Sim	Apesar de sua limitação motora e ausência de linguagem, a estudante apresenta bom desempenho cognitivo, com evoluções significativas do processo ensino aprendizagem e convívio social. Precisa de um acompanhamento contínuo e por tempo indeterminado para evitar piores/possíveis complicações no quadro clínico, portanto foi solicitado uma série de atividades como terapia ocupacional, fisioterapia motora especialista em neurologia e/ou fisioterapia neonatal e pediátrica, fisioterapia respiratória, fonoaudiologia, acompanhamento psicoterápico. A estudante todos os dias após o intervalo e antes de ir embora, faz sessões de alongamentos para amenizar as dores na coluna. Se faz necessário todos os outros procedimentos indicados de maneira contínua e ininterrupta, por se tratar de um quadro neurológico grave e irreversível, podendo haver uma regressão no desenvolvimento neuropsicomotor caso fique sem esses procedimentos.
Participante	Diagnóstico	Idade	Série	Frequenta (AEE)	Observações gerais
E4 Masculino (Escola III)	Paralisia cerebral - tetraplegia espástica (forma de diplegia espástica, que afeta todos os 4 membros (pernas e braços) em vez de apenas as pernas). usuário de cadeira de rodas Apresenta alteração completa ou parcial dos membros inferiores e superiores	17	2º ano E.M	Não	O estudante começou a frequentar a escola no ano letivo de 2022. É assíduo e cumpre as regras de convívio social, apresenta um comportamento amigável, educado e sempre respeita colegas e professores. Demonstra satisfatória concentração durante as aulas, boa memorização, procura desenvolver todas as atividades propostas e quando tem dúvidas sempre se manifesta. Consegue ler, escrever e acompanhar normalmente os conteúdos propostos na sala de aula. Por apresentar uma mobilidade bem reduzida nos membros superiores, tem dificuldade para manusear os materiais escolares, ingerir água e alimentos, utilizar o banheiro, fazer a higiene pessoal e se locomover pelos ambientes da escola, portanto, necessita de auxílio para realizar estas atividades. Gosta de participar das aulas de Educação Física e se envolve nas atividades que consegue fazer.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Observando as informações dos estudantes em cadeira de rodas (dimensão física, emocional e do aprendizado), a partir das informações fornecidas pela escola, encontramos aspectos muito específicos, exigindo dos professores conhecimento didático e da deficiência para a gestão da aula. Dessa forma, os estudantes usuários de cadeiras de rodas precisam ser acolhidos e atendidos em suas especificidades.

A estudante E1 ingressou na escola no ano de 2021, durante a pandemia. Com base no parecer descritivo/relatório individual do estudante emitido pela escola, inicialmente, ela enfrentou desafios de timidez, especialmente nas aulas de Educação Física. No entanto, ao longo do tempo, sua confiança aumentou e ela se tornou mais participativa nas aulas. Porém, de acordo com os questionários respondidos, com as entrevistas e observações, raramente a estudante participava das aulas práticas de Educação Física. A estudante E1 realizava apenas as atividades em sala de aula, embora expressasse o desejo de se envolver em práticas de atividades adaptadas. E ficou claro que a participação na sala de recursos era necessária para seu desenvolvimento completo.

A respeito da estudante E1, que realiza apenas as atividades em sala de aula e expressara a vontade de participar das aulas práticas, compete ao professor desse componente curricular investir em atividades que atendam a sua deficiência. Para Reichenberger *et al. (*2020) há necessidade de uma avaliação contínua do professor, em constante busca dos meios e estratégias para trabalhar com os estudantes as atividades, de forma inclusiva, especialmente no contexto coletivo. Uma das principais necessidades dos estudantes com deficiência consiste na criação de relações entre os colegas, o que contribui para um ambiente mais inclusivo e enriquecedor. Sobre os desafios constantes que a escola enfrenta para alavancar o acesso, sucesso e a permanência no processo de inclusão, Garofalo (2018) destaca que o ambiente deve ser acolhedor, ter apoio dos pares, com atividades específicas e orientadas a cada estudante e que atenda às suas especificidades.

Na concepção de Falkenbach e Lopes (2010), para que os estudantes com deficiência se sintam acolhidos e participantes nas aulas de Educação Física, o professor precisa estar acessível às mudanças e adaptações. Quando foi destacado que E1 apresentou timidez, principalmente nas aulas de Educação Física, esta afirmação foi percebida em sala e registradas nas observações no diário de campo, quando os estudantes se reuniam em duplas, trios, pequenos grupos, em relação à atividade ou qualquer outra conversa. Porém, E1 permanecia sempre no seu lugar, calada, com poucas trocas de palavras com a monitora e nenhum contato com os demais estudantes. Quando era questionada sobre as aulas práticas de Educação Física, E1 respondia apenas o necessário, mas foi muito expressiva quando disse que gostaria de

participar mais das aulas e de atividades diferentes/adaptadas. Isso demonstra o desejo de ter um melhor engajamento nas aulas.

Entende-se que a inclusão educativa, para que seja uma verdadeira "escola para todos", exige uma série de requisitos. Para Beyer (2007) a educação especial é entendida e praticada como um conjunto de ações dirigidas a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educativas e que se pretende colocar em prática na mesma sala de aula, e com os mesmos princípios comuns, embora adaptados. Como complementa Reis *et al.* (2022, p. 6), "essas barreiras são todos aqueles impedimentos que afetam a participação do estudante, podendo estar dentro ou fora da escola". Dessa maneira, o sucesso da inclusão depende também do apoio da gestão escolar, da adequação dos recursos materiais e pessoais, adequada qualificação do corpo docente e de uma boa coordenação entre os diferentes níveis educativos da formação ofertada.

A história dessa estudante (E1), conforme Anastácio e Caçador (2021), mostra como o desenvolvimento, a socialização e aprendizagem de uma pessoa são influenciados pelos diversos ambientes interligados e interdependentes em que ela está inserida. Apesar de E1 sentir-se bem no ambiente em que vivenciava as experiências educacionais, a escola precisa ser um espaço de acolhimento. Nas observações realizadas fora da sala de aula e quadra, percebemos que a estudante, durante todo o intervalo, ficava ao lado da monitora, sem interação com os demais colegas, dialogando com seus próprios pensamentos.

O professor de Educação Física, na concepção de Fiorini (2011), assume papel significativo no processo inclusivo, e se torna um agente que pode ser fundamental na inclusão educacional. Porém, o sucesso inclusivo depende de todos, principalmente dos estudantes com e sem deficiência, os quais estão inseridos no processo.

Em relação ao estudante E2, seu percurso educacional desde sua entrada na sala de recursos, em 2014, foi um exemplo de superação. No início, enfrentou desafios significativos de adaptação expressos pelo choro frequente, o que tornou o atendimento na sala de recursos um desafio. Mesmo com as atividades em sala de aula regular e sala de recursos, o estudante ainda não possuía comunicação intencional, sinalizando apenas o sim ou não com a cabeça, reagindo diante de situações engraçadas, demonstrando interesse nas brincadeiras/atividades realizadas próximas a ele. Ao longo desse tempo, mesmo sem ter alcançado habilidades de leitura e escrita, ele vem demonstrando interesse e evolução em sua socialização (Informações do relatório individual do estudante emitido pela escola - Quadro 06).

Nota-se que o estudante tenha se tornado um membro querido e alegre da comunidade escolar, trazendo uma sensação de aconchego para todos ao seu redor. Embora suas preferências

nas aulas de Educação Física tenham mudado ao longo dos anos, seu progresso emocional e social é inegável. Sua jornada serve como um testemunho da importância da inclusão e do apoio adequado para permitir que os estudantes superem desafios significativos e prosperem em um ambiente educacional inclusivo. No entanto, foi observado que as interações anteriores com os colegas para as atividades de jogar bola, brincar de pega-pega sendo empurrado na cadeira de rodas (informações do relatório individual), já não acontecem mais. Esse fato mostra que as preferências e interesses de um estudante podem transformar-se ao longo do tempo, mas também ressalta a importância de continuamente adaptar as atividades para atender às necessidades e interesses em constante evolução dos estudantes com deficiência. Essa adaptação é fundamental para proporcionar a inclusão eficaz e promover o desenvolvimento de todos os estudantes.

Para Aguiar e Duarte (2005) as atitudes são consideradas uma das variáveis que mais afetam na hora de proporcionar ou dificultar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em diferentes áreas. Daí a importância de gerar propostas que abordem e que visem promover o reconhecimento e a aceitação das diferenças para remover atitudes negativas em relação aos estudantes com deficiência, que são identificadas como elementos de exclusão e base para atos de discriminação. Portanto, na aprendizagem da Educação Física são necessários métodos e suportes para que o estudante melhore seu desempenho.

Incluir estudantes com deficiência nas atividades diárias e incentivá-los a desempenhar papéis semelhantes aos dos seus pares que não têm deficiência, conforme apontam Campos *et al. (*2020), é um grande desafio e isto envolve mais do que simplesmente encorajá-los. É necessário garantir que existam e vigorem políticas e práticas adequadas numa comunidade ou organização.

A ecologização da educação, enunciam Anastácio e Caçador (2021), é concebida a partir de uma compreensão ecológica onde o ser humano é visto de forma multidimensional e interdependente. Portanto, é concebido como parte do ecossistema, no seu ambiente, em todos os sistemas que o integram à sociedade. Isto permite manter uma cultura de respeito, valores e consciência das emoções por parte de todos os envolvidos. Educar, de modo consciente e inclusivo, é ensinar cada um, porque produz mudanças interiores e exteriores, mostra o caminho para que todos possam se relacionar harmoniosamente no ambiente, conhecendo e desenvolvendo a sua natureza humana, afetando a sua qualidade e estilo de vida, contribuindo para o cuidado de todos.

Sobre a estudante E3, é visível o seu desempenho cognitivo, mesmo diante de suas limitações motoras e ausência de linguagem. Seu progresso no processo de ensino-

aprendizagem e sua integração social são evidências claras de sua determinação e força de vontade, como aponta o relatório individual no Quadro 06. No entanto, é necessário reconhecer que precisa de um acompanhamento contínuo e de longo prazo para evitar possíveis complicações em seu quadro clínico. Além disso, é perceptível o comprometimento da escola com o bem-estar da estudante, promovendo sessões de alongamento diário para aliviar as dores na coluna. A continuidade dos procedimentos terapêuticos é importante, porque a interrupção deles poderia resultar em uma regressão no desenvolvimento neuropsicomotor da estudante. Portanto, é imperativo que ela continue recebendo o apoio e o acompanhamento necessários para garantir sua saúde e bem-estar no longo prazo, pois sua condição neurológica é grave e irreversível.

De acordo com Brito *et al.* (2021), o professor de Educação Física ao conhecer a patologia e as suas características clínicas que envolvem o estudante, facilita a tarefa de ensino corporal e motor. De modo complementar, ajuda a determinar as particularidades e, consequentemente, preparar atividades adaptadas da melhor forma para incluir o estudante.

A estudante E3 possui paralisia cerebral com tetraplegia espástica. Sua capacidade de concentração nas aulas é admirável, e também sua habilidade de memorização. Demonstra habilidades de leitura e escrita, acompanhando normalmente os conteúdos apresentados em sala de aula. No entanto, devido à sua mobilidade reduzida nos membros superiores, enfrenta desafios para manusear materiais escolares, alimentar-se, utilizar o banheiro e realizar a higiene pessoal, e também para se deslocar pelas dependências da escola. Portanto, depende de auxílio para realizar essas atividades cotidianas (informações relacionadas no quadro 06).

De acordo com as observações referentes ao estudante E4, aprecia as aulas de Educação Física e procura se envolver nas atividades compatíveis com suas habilidades. Em uma atividade desenvolvida pelo professor, o estudante E4 brincava juntamente com os demais colegas com um balão azul, usando a cabeça para tocá-lo, enquanto os colegas usavam a mão. Percebe-se que é bem restrito o movimento das mãos, o que o impede de executar certos movimentos. Porém, sua determinação e atitude positiva diante dos desafios são admiráveis e refletem seu comprometimento com sua educação e seu bem-estar na escola.

No contexto educacional, o grau de aceitação e percepção da deficiência pelos membros da comunidade educacional e as adaptações, conforme Oliveira (2021), contribuem e possibilitam um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz para quem apresenta deficiência. Todavia, existem as barreiras psicológicas internas, específicas de cada pessoa e da sua circunstância, e as externas, referentes às atitudes daqueles que interagem direta ou

indiretamente com cada estudante: colegas, professores, funcionários, toda a comunidade escolar.

O ambiente ecológico, na concepção de Piske, Garcia e Yunes (2021), constitui o contexto em que ocorre a vida diária das pessoas; é o ambiente onde participam ativamente e, na condição de protagonistas, desempenham um papel, restabelecem as interações afetivas e a comunicação com outras pessoas e realizam atividades que permitem a troca de experiências necessárias para avançar no desenvolvimento evolutivo. Portanto, é também nesse contexto que as pessoas realizam atividades que permitem avançar no ensino-aprendizagem. Entretanto, ao criar um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, podemos promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento pessoal e social de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e desafios individuais.

5.3. Identificação e formação acadêmica dos participantes da pesquisa

No quadro 07 consta, detalhadamente, a formação de cada estudante, professor e gestor. Abordagem educacional baseada em profissionais qualificados e comprometidos, tende a promover um ambiente escolar mais enriquecedor e eficaz. Barbosa e Machado (2019) enfatizam a importância de os estudantes terem professores qualificados durante seu processo de inclusão, para que tenham acesso a um currículo pertinente e adequado as suas necessidades. Essa abordagem demanda um corpo docente mais qualificado e aprimoramento na qualidade do ensino, com o objetivo de promover a inclusão dos estudantes com eficácia e excelência.

Quadro 07. Formação Acadêmica dos participantes

Escolas	**Estudantes**	**Professores**	**Gestores**
01 (Escola I)	01 masc. (15 anos) - 8º ano do Ensino Fundamental 01 fem. (13 anos) - 8º ano do Ensino Fundamental	01 masc. Especialista	01 masc. Graduado em História Especialista
01 (Escola II)	01 fem. (14 anos)	01 fem. Mestre	01 fem. Graduada em Letras/Inglês Especialista
01 (Escola III)	01 masc. (17 anos) 2º ano do Ensino Médio	01 masc. Graduado	01 masc. Doutor

Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme expõe Franco (2021, p. 45), “deve-se compreender a relação entre o indivíduo e o ambiente em que ele está inserido para entender o processo de desenvolvimento humano”. Nesse sentido, o professor está em constante processo de desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, e seus saberes e conhecimentos são construídos, elaborados e ressignificados ao longo da sua trajetória de vida. É por meio dessas experiências que ele adquire novas habilidades, competências e conhecimentos, os quais, por sua vez, são aplicados nas aulas para aprimorar a sua prática docente e, consequentemente, contribuir para a formação de seus estudantes.

A formação acadêmica dos professores e gestores é fundamental ao fornecer o conhecimento que eles buscam por meio de especializações, tanto *stricto sensu* quanto *lato sensu*. A formação contínua e continuada dos professores, como destaca Rodrigues e Pereira (2021), é um aspecto fundamental para o desenvolvimento da educação e para a melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, tornou-se quase um clichê afirmar que, no contexto atual, as escolas precisam assegurar uma educação de alta qualidade para uma ampla parcela da população que ingressa no sistema educacional impulsionada pelas políticas educacionais. Contudo, essa condição é essencial tanto para o desenvolvimento profissional quanto para o embasamento necessário ao trabalho, com conceitos relativos à forma de inclusão e à identificação e valorização das características do modelo inclusivo e dos modelos de atenção à diversidade.

É necessário, portanto, rever os programas de formação continuada ou contínua dos professores. Portes (2020) explica que o papel do professor de Educação Física deve estar alinhado às ações pedagógicas, e destaca que o professor tem dois momentos fundamentais em sua vida profissional: o primeiro, voltado para a docência, ocorre quando o professor é novo ou iniciante; e o segundo é quando o professor especialista concentra sua tarefa na aprendizagem. Em ambos há a necessidade de capacitação.

Para garantir o direito a uma educação de qualidade, Barcelos *et al.* (2020) destacam que os sistemas educativos precisam, além de alocar recursos, formar professores que possam contribuir para garantir que aqueles que frequentam a escola permaneçam nela e desenvolvam todas as suas capacidades numa perspectiva de equidade e qualidade, em instituições educativas inclusivas. Um dos fatores determinantes para uma boa qualidade educativa é a formação inicial e continuada de professores. No quadro 08 temos o tempo de atuação do professor na área de Educação Física Escolar.

Quadro 08. Tempo de atuação dos professores na área de Educação Física Escolar

Entrevistados	**Respostas**
P1	Menos de 01 ano
P2	Entre 05 e 10 anos
P3	Entre 05 e 10 anos

Fonte: Elaboração própria (2023).

Um dos desafios importantes que esses professores podem encontrar é a tarefa de ministrar aulas de Educação Física Adaptada para estudantes usuários de cadeiras de rodas. Esta abordagem, para atuar com esse público, considerando suas necessidades e limitações físicas, segundo Rodrigues e Pereira (2021) necessita de uma capacitação específica. Nesse sentido, a experiência adquirida ao longo dos anos pode ser um fator essencial para que os professores estejam mais preparados para trabalhar o processo de inclusão, principalmente no que diz respeito às pessoas com pouca mobilidade.

A experiência acumulada também contribui para que os professores desenvolvam um olhar mais apurado sobre as necessidades específicas dos estudantes, principalmente quando se trata do desenvolvimento de habilidades motoras. Cada estudante é único em suas habilidades e desafios, e os professores precisam estar preparados para trabalhar a individualidade de cada um, tendo pouco ou mais experiência na área. Nesse entendimento, a experiência dos professores na área de Educação Física Escolar se torna um elemento importante, que traz benefícios tanto para professores quanto para os estudantes. Eles têm a oportunidade de enfrentar diversos desafios, aprimorar suas práticas pedagógicas e se capacitarem para atuar com diferentes públicos, especialmente na inclusão de estudantes com pouca mobilidade. Porém, experiência não é sinônimo de inclusão escolar.

Todas as informações e contextualizações referentes à formação dos professores e gestores são muito relevantes. No entanto, quando se trata especificamente do foco da pesquisa que é a inclusão dos estudantes usuários de cadeiras de rodas no contexto escolar e nas aulas de Educação Física, apesar de os professores buscarem se especializar, a formação continuada e políticas públicas das escolas e de suas mantenedoras para ofertar cursos que contribuam para a inclusão dos estudantes usuários de cadeiras de rodas ainda são frágeis.

A experiência do professor na área de Educação Física Escolar, esclarece Franco (2021), deve capacitar o profissional a lidar com a diversidade de necessidades dos estudantes, visando criar um ambiente que atenda às demandas de acesso e permanência de todos, com especial atenção para aqueles em situação de deficiência. Isso envolve o reconhecimento das diferenças individuais no processo de aprendizagem. O objetivo da experiência do professor é fornecer suporte e motivação aos estudantes, permitir que eles assumam a responsabilidade por

sua própria aprendizagem, com a finalidade de maximizar seu potencial, desenvolver suas habilidades, melhorar seu desempenho acadêmico e progredir com o devido apoio e orientação. Além disso, a experiência acumulada pelos professores ao longo do tempo os capacita a reconhecer as necessidades específicas dos estudantes com deficiência de forma mais precisa.

5.4. O estudante usuário de cadeira de rodas e sua participação nas aulas de Educação Física

A partir deste tópico elaboramos cinco categorias, e a primeira centra-se na participação: "O estudante em cadeira de rodas e sua participação nas aulas de Educação Física". Nela foram agrupadas as falas que remetessem à discussão sobre a participação dos estudantes em cadeira de rodas nas aulas de Educação Física, como se sentiam nas aulas e o que mais apreciavam, e se havia confiança para realizarem as atividades, como era o relacionamento com os colegas, e se dependiam de alguém para se locomover na escola.

Alguns estudantes disseram que se sentem bem em relação às aulas de Educação Física (Quadro 09). Apesar de se sentirem bem no momento das aulas, talvez em observar as atividades, estarem juntos com colegas em outro ambiente, os registros por meio das observações do pesquisador apontam a não participação nas aulas. Apenas o estudante E4 que confirmou algumas vezes a sua participação em certas atividades. Pois assim como está nas respostas dos entrevistados, dificilmente houve participação ou alguma atividade adaptada que pudesse ser realizada com esses estudantes. A fala da monitora da escola I também confirma este dado da não participação, onde falam que os estudantes "ficavam sem fazer nada nas aulas práticas, apenas na arquibancada, às vezes olhando ou conversando com a monitora e que os meninos sempre jogavam futebol".

A observação do pesquisador (diário de campo), foi registrado que os estudantes ficaram novamente com sua monitora observando a aula em um canto da quadra. Os meninos formaram o time de futsal e jogaram livremente, se repetindo o episódio das aulas anteriores. Gestores: "É necessário treinamento para melhorar o atendimento", "..., mas acredito que ainda não estamos preparados para atendermos de forma ativa esses alunos."

Quadro 09. Percepção de como se sente em relação as aulas de Educação Física

Entrevistados	**Respostas**
E1	Me sinto bem

E2	Falta de atividades adaptadas, fico na cadeira de roda vendo os colegas jogar, raramente me tiram da cadeira ou tem alguma atividade para que eu participe.
E3	Quando me incluem nas atividades eu gosto.
E4	Me sinto muito bem

Fonte: Elaboração própria (2023).

A partir dos questionamentos feitos aos estudantes sobre suas percepções em relação às aulas de Educação Física, é possível obter uma visão geral sobre o tema e a não participação nas aulas. Os estudantes com deficiência precisam ter a oportunidade de participar das aulas práticas de Educação Física, de realizar as atividades da sua forma ou serem auxiliados por outros colegas e professores, e mesmo que não o consigam, o professor pode rever e preparar outras atividades que os alcance.

De acordo com a diversidade de ações, segundo Salerno e Araújo (2007 apud Salerno, 2009), a vivência com atividades nas aulas de Educação Física pode ser efetivada como prática para os estudantes explorarem os movimentos de modo diferenciado, proporcionando-lhes a experiência e a vivência dos movimentos adaptados, com suas dificuldades e limitações, e também a superação dessas limitações na execução das atividades.

Em relação as escolas pesquisadas, mesmo com os desafios que os professores tinham em elaborar as atividades ou esportes adaptados para os estudantes usuários de cadeiras de rodas, notava-se a alegria deles em querer participar dessas aulas. Em algumas escolas, no período observado, que foi de aproximadamente três meses, nenhuma atividade ou esporte adaptado foi preparado para os estudantes.

A Educação Física constitui um espaço de construção social, onde todos participam e interagem entre si, tornando-se fundamental que os seus objetivos não se direcionem somente para as conquistas da melhora motora, mas sim para a busca de um envolvimento social mais amplo. Isso propicia a participação de todas as crianças, independentemente do seu nível de desenvolvimento, das suas dificuldades e limitações, problematizando e dando sentido aos seus conteúdos, ressignificando-se, desenvolvendo atitudes humanizadas, reflexivas e com valores. Também possibilita tornar as aulas diferentes e interessantes de acordo com a realidade de cada escola e turma, dando significado as aulas de Educação Física.

O estudante E2, respondeu o questionário com o auxílio de sua família e disse que sente falta de atividades adaptadas e raramente é retirado da cadeira de rodas para participar de

alguma atividade. Disse também que o que mais gosta “é ver os colegas jogar futebol”. O desejo desta criança de participar das aulas é manifestado pela observação de olhar os colegas jogando futebol. Isso nos faz refletir sobre a importância de incluir esses estudantes, de oferecer adaptações e atividades que os envolvam. Para Barros (2018) é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem estejam abertos a novas práticas e recursos, e que sejam capazes de adaptar as atividades para atender às necessidades individuais de cada estudante. Sabemos, pois, que a família está observando a escola e a maneira com que acolhe gera atitudes positivas e respeito. A família observa os gestores, o que estão fazendo para melhorar as condições dos estudantes que se encontram em situação de deficiência e, principalmente, observa os professores que estão diretamente envolvidos no processo inclusivo com estudantes com deficiência.

Em relação à participação nas aulas de Educação Física, o Quadro 10 contém as respostas dos questionários acerca da seguinte questão: Participa das aulas de Educação Física? Quantas vezes na semana? Constatamos que somente um dos estudantes mencionou que sim, que participou de algumas atividades. Sobre a resposta da estudante E3 no quadro 10, o pesquisador conversou com a estudante e sua monitora, de como eram as aulas de Educação Física na outra escola e se participava, já que a estudante era recém matriculada na escola atual. No mesmo momento a estudante balançou a cabeça dizendo que não participava. A monitora perguntou: “nenhuma vez? ou às vezes participava?”, e E3 respondeu balançando a cabeça que não. A monitora insistiu em saber o motivo de não participar, “por que você não queria ou por que a professora não levava? Concordou que a professora não levava. Outras perguntas foram feitas a ela: “Não te levava?” Não, concordando com a cabeça. “Quando você ia ficava só olhando?” Ela concordou que sim, balançando a cabeça. Desta forma, o quadro retrata mais uma evidência da não participação desses estudantes nas aulas de Educação Física.

Quadro 10. Participação das aulas de Educação Física

Entrevistados	Respostas
E1	Não, uma vez na semana.
E2	Não, duas aulas uma vez na semana.
E3	Não participo, pois o professor do momento não realiza atividades a quais eu possa participar

E4	Sim, de algumas é claro, porque todas não tem jeito. Mas, o que não tiver jeito eu me arrumo um jeito de fazer fica parado é o que não pode.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A resposta de E3 indica que o professor atual também não realiza atividades adaptadas que permitam a participação dessa estudante. Por meio das observações realizadas pelo pesquisador e conversa com a professora atual, percebe-se que a professora entende a importância de realizar atividades com a estudante E3. Porém, pelo fato de ser novata e ainda não ter trabalhado com estudantes usuários de cadeiras de rodas, e sem informações de como proceder, ainda não havia preparado as atividades adequadas para a participação de E3. Dessa forma, impossibilitava uma prática pedagógica inclusiva no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessa estudante.

Para Krebs (2006) a mediação do professor é importante para identificar no estudante com deficiência algum atributo pessoal positivo para o engajamento nas atividades com os demais colegas, que garantam a reciprocidade entre eles e motivação para continuarem a participar das aulas. Em muitas situações, professores não se sentem preparados para essa missão, pela falta de experiência, não saberem qual o tipo de deficiência dos estudantes, a idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Essas informações ajudarão no desenvolvimento humano biológico (físico, sensorial e neurológico), levando em conta a interação social e afetivo-emocional (CIDADE; FREITAS, 1997).

Por sua vez, a resposta do estudante E4 sobre a participação nas aulas de Educação Física foi otimista. Ele respondeu que participa de algumas atividades. De certo modo, reconhece que nem todas as atividades são possíveis de realizar. Essa resposta indica uma atitude positiva e determinada em encontrar maneiras alternativas de participar das aulas, mesmo diante de obstáculos. Segundo Bronfenbrenner (1996), quando o professor propõe várias atividades que são desenvolvidas de maneira conjunta em múltiplas situações, mas num contexto de relacionamento interpessoal prolongado, estimula o desenvolvimento para níveis mais altos de motivação, fortalece e desenvolve esses níveis.

Para que o estudante tenha confiança em realizar as atividades nas aulas de Educação Física, é necessário, inicialmente, ofertar as atividades para realizarem. Pelo exposto no Quadro 11, a maior parte deles disse que não participa e não se sente confiante em realizar as atividades nas aulas de Educação Física, o que se confirma nas respostas dos estudantes.

Quadro 11. Confiança em participar das atividades nas aulas de Educação Física

Entrevistados	**Respostas**
E1	Não, participo apenas das tarefas em sala de aula.
E2	Sinto pouco confiante, pois desde que entrei na escola nunca tive alguma atividade voltada específica.
E3	Sim, com atividades que eu possa fazer
E4	Na verdade, sou muito confiante então tudo que vier estou com a confiança lá em cima

Fonte: Elaboração própria (2023).

A resposta de E1, que menciona participar apenas das tarefas em sala de aula, indica uma possível falta de engajamento nas atividades físicas. Isso pode ser uma oportunidade para o professor explorar maneiras de envolver essa estudante e incentivá-la a participar ativamente das aulas de Educação Física. Nesse caso, Franco (2021) afirma que a cadeira de rodas se torna uma ferramenta poderosa para a promoção da inclusão e da autonomia dos estudantes com pouca mobilidade. Com ela, a pessoa com deficiência pode se deslocar com mais independência e segurança, e participar de atividades que antes lhe eram inacessíveis.

Barcelos *et al.* (2020) comentam que a utilização da cadeira de rodas não deve limitar a participação do estudante nas atividades físicas. Pelo contrário, a aula de Educação Física deve ser um momento em que o estudante usuário de cadeira de rodas pode explorar suas habilidades e descobrir novas formas de se movimentar e interagir com os colegas. Portanto, ao considerar as necessidades individuais dos estudantes e oferecer adaptações adequadas, é possível criar um ambiente inclusivo em que todos possam desfrutar e se beneficiar das aulas de Educação Física.

Por sua vez, a fala de E2 é particularmente relevante, pois destaca a falta de atividades específicas voltadas para esse estudante. De fato, no período observado nas aulas práticas, notamos a falta de atividades adaptadas que o incluíssem, mesmo que fosse em alguns momentos da aula. O estudante E2, em todas as aulas observadas, ficou o tempo todo ao lado da monitora, olhando os demais estudantes jogarem futebol. Observou-se também que vários estudantes sem deficiência não participavam das aulas, sentavam-se nas arquibancadas, alguns usavam o celular, outros se isolavam no seu mundo ou conversavam entre eles. Poucas vezes, um ou outro conversava com E2 nas aulas práticas na quadra. Isso enfatiza que este estudante precisa ser incluído nas aulas e se sinta confiante para participar das atividades, e que os demais

estudantes o acolham e tenham atitudes inclusivas em relação às diferenças individuais de cada pessoa.

Para Franco (2021) a aula de Educação Física é um momento determinante para a inclusão do estudante com deficiência na escola. É um momento em que todos os estudantes podem interagir e descobrir suas habilidades físicas e motoras, a confiança no professor para realizar as atividades e para aqueles que utilizam cadeiras de rodas, descobrir novas potencialidades relacionadas ao seu corpo e vivenciar momentos incríveis para o seu desenvolvimento.

É fundamental, infere vicentino (2019), reconhecer que a aula de Educação Física é essencial no desenvolvimento de todos os estudantes, especialmente daqueles que possuem alguma deficiência. Esses estudantes podem enfrentar desafios adicionais em relação à confiança e à participação nas atividades físicas, e é responsabilidade dos professores fornecer suporte adequado e oportunidades de inclusão.

Em relação à confiança, a afirmação enfática de E4 demonstra a importância de valorizar e encorajar os estudantes que se sentem confiantes em participar das aulas de Educação Física. Esses estudantes podem se beneficiar de desafios adicionais e oportunidades de liderança para desenvolver ainda mais sua autoconfiança. Sobre a confiança para participar das atividades, Portes (2019, p. 17) também contribui dentro do modelo ecológico de desenvolvimento humano, dizendo que se “refere a um ou mais ambientes que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante”.

Portanto, é preciso priorizar um ambiente inclusivo e encorajador nas aulas de Educação Física, especialmente para estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais para que possam se sentir confiantes. A aula de Educação Física e as demais disciplinas da educação básica, de acordo com Vitor (2020), têm o mesmo objetivo educacional: contribuir para a formação dos estudantes socialmente íntegros e produtivos, como exige a sociedade atual. Dessa forma, o professor dessa disciplina contribui para o desenvolvimento do estudante a partir do movimento e da vivência corporal.

O quadro 12 refere-se à percepção dos estudantes em relação ao que mais apreciam nas aulas de Educação Física. De acordo com as respostas dos estudantes, é possível compreender que o ambiente físico das aulas de Educação Física é algo positivo para eles, proporcionando uma sensação de bem-estar. Essa apreciação pode estar relacionada à mudança de ambiente, à prática de atividades físicas ou até mesmo ao contato com colegas durante as aulas.

Quadro 12. Percepção do que o estudante mais aprecia nas aulas de Educação Física

Entrevistados	**Respostas**
E1	Não participo, mas gostaria de aulas práticas inclusivas
E2	O jogo de futebol dos colegas.
E3	Atividades que eu consiga como o vôlei no chão
E4	Pra mim já saindo da sala pra ir pra quadra já me sinto melhor

Fonte: Elaboração própria (2023).

Sob outro ponto de vista, a estudante E1 respondeu que não participa das aulas, mas expressou o desejo de ter aulas práticas inclusivas. Essa resposta indica que ela tem interesse em participar das atividades, mas, provavelmente enfrenta alguma barreira que a impede de fazê-lo atualmente. E quais barreiras seriam essas? De acordo com as observações na escola dessa estudante, a principal barreira seria a inoportunidade, a falta de atividades adaptadas destinadas a essa estudante. O processo inclusivo só irá acontecer se houver intencionalidade pedagógica. Quando existe a intenção de acolher e incluir, podem ser pensados meios para que isso seja efetivado. Ao mencionar o desejo de aulas práticas inclusivas, a estudante destaca a importância de adaptações e estratégias que promovam a inclusão de todos os estudantes nas aulas e no contexto escolar.

Esses comentários ressaltam que ouvir os estudantes e considerar suas preferências e necessidades nas aulas de Educação Física evidencia o fazer pedagógico. O fato de o entrevistado E4 mencionar a melhora que sente ao sair para a quadra, revela que o ambiente onde ocorrem as atividades físicas motivam-no a participar deste componente curricular. Em uma das aulas práticas observadas nesta escola, o estudante, mesmo não participando da atividade realizada pelos colegas, que incluía toque e manchete em roda na modalidade de voleibol, ele permanecia próximo ao círculo, participando passivamente daquele momento. Já em outra atividade com balão, o estudante participava usando a cabeça para tocar o balão e não o deixá-lo cair. Conforme já enfatizado, é o professor quem vai criar possibilidades e oportunidades para que o estudante com deficiência participe das aulas de Educação Física.

A estudante entrevistada E3 respondeu que aprecia a atividade de voleibol no chão nas aulas de Educação Física. Em uma conversa, quando o pesquisador esteve em sala, por meio da ajuda da monitora, a estudante expressou o desejo de jogar vôlei, porém, nunca havia jogado ou participado de atividades adaptadas na escola. O objetivo do estudo, metodologicamente,

não foi o de realizar intervenção e sim observar o contexto escolar em que os estudantes usuários de cadeiras de rodas se relacionavam e estavam inseridos. Porém, a pedido da professora, o pesquisador preparou algumas atividades adaptadas e o voleibol sentado. Antes de realizar as atividades adaptadas, o pesquisador perguntou aos demais estudantes se eles sabiam qual era a deficiência da entrevistada E3. Nenhum deles soube responder, e aquele foi o momento em que o pesquisador explicou a deficiência da colega: Esquizencefalia e sequelas neurológicas irreversíveis, motoras, cognitivas e dores crônicas. E que eram necessários vários procedimentos para amenizar o caso: fisioterapia, alongamentos, fono, etc. Depois desta conversa, o pesquisador informou que, conforme a manifestação da colega E3, ela gostaria muito de jogar vôlei. Por esse motivo, foram propostas e desenvolvidas algumas atividades adaptadas, as quais passamos a descrever a seguir.

Quando todos os estudantes já estavam na quadra, o pesquisador pediu a atenção e foram formados 5 grupos para participarem da primeira atividade como aquecimento. Foi colocado 5 cones em uma distância de dois metros um ao lado do outro. Os estudantes deveriam correr ao sinal do apito e contornar o cone e bater na mão do colega para que pudesse sair e fazer o mesmo trajeto. A estudante em cadeira de rodas E3, foi a primeira a sair. Nitidamente se revelava a alegria estampada em seu rosto, de poder participar em sua cadeira de rodas juntamente com os colegas. Na segunda atividade, com as mesmas equipes, foram colocados 5 copos descartáveis presos com uma fita no chão, um ao lado do outro mantendo uma distância de dois metros. Cada equipe ficou na demarcação estabelecida para poder jogar uma bolinha de ping-pong dentro do copo. Essa atividade foi por tempo de um minuto, a equipe que conseguisse mais acertos dentro do copo, era aplaudida. Nessa atividade percebeu-se a dificuldade motora da aluna em cadeira de rodas para segurar a bolinha com a ajuda da monitora e jogá-la para acertar o copo. Como eram limitados os movimentos de suas mãos, isso dificultou um pouco o desenvolvimento na atividade. Porém, como foi sua primeira participação em atividades adaptadas, acreditamos que possa se desenvolver melhor nas próximas atividades. A terceira e última atividade foi a mais esperada pela E3, pois era desejo dela jogar voleibol. Pedimos aos estudantes se sentarem nas arquibancadas até colocarmos a rede na altura adaptada para o voleibol sentado. Assim que ficou pronta, dividimos a turma em duas equipes e as espalhamos na quadra de voleibol. Todos ficaram sentados e acomodados. A estudante em cadeira de rodas foi retirada de sua cadeira e a monitora a sentou em seu colo, segurando-a por trás. Não era possível deixá-la sozinha sentada, pois a sua grave deficiência não permite ficar sem o apoio/encosto. Quando tudo se ajeitou, explicamos a atividade, as regras e que iríamos iniciar com a atividade de câmbio adaptado. O jogo começa com a bola sendo jogada por cima da rede

e a outra equipe apanhar a bola com as mãos, dar até três passes na equipe e devolver a bola para a equipe adversária. O passe e a devolução da bola para a outra equipe tinha que ser feito com as nádegas no chão sem poder se levantar. A pontuação acontecia quando a bola tocava o solo. Para esta atividade utilizou-se uma bola de plástico de tamanho médio e leve, para que não machucasse a estudante em cadeira de rodas que estava participando. Depois que os jogadores foram se identificando com o jogo, aos poucos foram acrescentadas outras regras. Dava para ver a empolgação da turma e, principalmente, da estudante E3 ao tocar pela primeira vez a bola.

O jogo continuou e permitimos que não segurassem mais a bola e sim que apenas a tocassem. Com o passar do tempo, perguntamos à estudante em cadeira de rodas se ela estava com a coluna doendo ou indisposta e se queria parar com a brincadeira - balançando a cabeça, disse que não, que queria continuar. Depois de um tempo, a monitora que a auxiliava, levou-a para a sala de aula, pois ela tem muita sensibilidade com o calor. A professora de Educação Física ficou com a turma, pois os alunos queriam continuar o jogo adaptado. No final da aula, a professora nos agradeceu muito, e sugeriu que fosse realizada outra aula com mais atividades adaptadas ou que a ajudássemos e orientássemos nas atividades. Nos propomos a auxiliá-la, posteriormente, ressaltando que nem todas as atividades adaptadas vão dar certo para os estudantes em cadeira de rodas, pois vai depender muito do grau de sua deficiência e o que realmente o estudante consegue desenvolver para não o frustrar. E, mesmo que a atividade seja adaptada, o professor deve conhecer o estudante e readaptar essa atividade para que ele possa, no mínimo, executá-la à sua própria maneira. Percebemos a importância dessas atividades para o crescimento e desenvolvimento, tanto da turma quanto para a estudante em cadeira de rodas. Todos puderam vivenciar e jogar ao mesmo tempo, sem que nenhum estudante ficasse fora do jogo.

As interações entre pesquisadores e pesquisados também passam a constituir processos relacionais ou "processos proximais" (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), que possibilitam: a compreensão dos fenômenos pelos participantes; o desenvolvimento dos envolvidos na pesquisa (CECCONELLO; KOLLER, 2003) e os desdobramentos que geram possíveis intervenções. Naquele momento, percebemos as relações interpessoais e o acolhimento por parte da turma. Houve muitos risos, euforia e atenção às atividades adaptadas; um momento dinâmico e enriquecedor para explorar as possibilidades de se fazer uma aula “diferente”. Bronfenbrenner (1992) afirma que o microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento em dado

ambiente, face a face, com características físicas e materiais particulares, em contato com outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças.

Essa relação de amizade, desenvolvida nesse microssistema, por meio das atividades adaptadas ofertadas, fortalece os laços e se constitui um fator que contribui para a inclusão. É preciso destacar que a proposta de inclusão escolar de estudantes com deficiências em turmas de ensino regular cria oportunidades de interação com todos os estudantes, professores, gestores e corpo técnico, o que se constitui em uma boa forma de diminuir o preconceito e discriminação sofridos pelos estudantes com deficiência e melhorar o aprendizado (BATISTA; ENUMO, 2004; FERREIRA; FERREIRA, 2007; STAINBACK; STAINBACK, 1996;1999).

Para Finnemore (2019) a construção de ambientes favoráveis ao estudante com deficiência na aula de Educação Física é uma tarefa permanente do professor, sendo necessário reconhecer que deve ser feita em conjunto entre professor e estudante, que não aconteça "automaticamente", e nem depende exclusivamente de uma formação específica ou especial por parte do professor. É tão ou mais importante ter uma confiável disponibilidade e abertura para trabalhar com eles, junto com eles e, sobretudo, não decidir unilateralmente por eles.

Ainda na categoria de conhecer melhor os estudantes usuários de cadeiras de rodas, perguntou-se aos pesquisados se a escola ajuda de alguma forma (Quadro 13). Somente um entrevistado mencionou que a escola não tem projeto para pessoas com deficiência. Essa resposta indica uma lacuna na abordagem inclusiva da escola em relação às necessidades dos estudantes com deficiência. As observações realizadas no contexto da pesquisa revelaram que, apesar de a escola ter condições de acessibilidade e, segundo o gestor, ter como objetivo principal estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades no âmbito da educação, eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo, ainda assim, faltam medidas para garantir a inclusão e o apoio adequado a todos os estudantes, independentemente de suas capacidades.

Quadro 13. A respeito da escola apoiar o estudante usuário de cadeira de rodas

Entrevistados	**Respostas**
E1	Sim, no aprendizado.
E2	Não, pois não tem projeto pra pessoa excepcional.
E3	Sim, me ajuda a me locomover e a descansar no colchão nos intervalos.
E4	Sim, me ajuda muito a fazer novas amizades sou um garoto muito amigável

Fonte: Elaboração própria (2023).

Em se tratando do relacionamento dos pesquisados com os demais colegas, verificamos que é preciso um acolhimento maior em algumas escolas. Em uma das escolas, os estudantes E1 e E2, tanto em sala de aula, na aula teórica quanto na quadra, na aula prática e nos intervalos, os estudantes não interagiam com os colegas, ficando apenas na companhia das monitoras. Já em uma outra escola, o estudante E4, respondeu que há uma relação de amizade com os colegas, "Sim, me ajuda muito a fazer novas amizades, sou um garoto muito amigável". De fato, E4 é um garoto muito amigável, e percebemos nas observações o seu contato e interação com os colegas, laços de amizade que ficaram muito claros quando o estudante, em um momento da aula teórica em sala, precisou de ajuda para pegar o caderno e outros materiais. Prontamente os colegas o ajudaram e com certa intimidade puderam brincar com E4. Essa resposta positiva destaca como é relevante cultivar um ambiente inclusivo e acolhedor nas escolas, onde os estudantes com deficiência possam se integrar e se relacionar de modo saudável com seus colegas.

Em uma conversa com a estudante E3, perguntamos se as outras crianças conversavam com ela na outra escola, e ela respondeu que não, balançando a cabeça. A monitora, naquele momento, questionou: "Não? Não era igual aquele dia que conversamos com as meninas?" Mais uma vez ela balançou a cabeça que não. Isto demonstra que ela foi bem acolhida nesta escola e que se sente confortável em fazer amizade com outros colegas. Os próprios estudantes sentem a necessidade de incluir a estudante, segundo o relato da monitora: "na aula passada, uma aluna fez uma pergunta à professora. Teria alguma brincadeira que daria para fazer junto com a estudante E3? A turma é bem inclusiva e demonstra solidariedade para com a aluna com deficiência. Conversam com ela, passeiam com a cadeira de rodas, fazem amizade e ganhou até um cordão de presente". Naquele momento, a monitora perguntou à estudante se as turmas anteriores nas outras escolas eram tão acolhedoras quanto a escola atual, ela respondeu com a cabeça, que não. Do ponto de vista da socialização e da vida escolar, as amizades vêm revelando um papel central na inserção, no ajustamento e no desempenho escolar, e também no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas: partilha, cooperação, lealdade, apoio emocional, comportamento responsável e resolução de conflitos (BURK; LAURSEN, 2005; GARCIA, 2006; RICHARD; SCHNEIDER, 2005; VILLA; THOUSAND, 1999).

As escolas precisam promover a sensibilização e a conscientização sobre a inclusão e a diversidade, incentivando um ambiente de respeito mútuo e aceitação. O relacionamento positivo entre os estudantes contribui para um ambiente de aprendizado saudável, onde todos podem se sentir valorizados e apoiados em seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Alaminos (2018) assevera que é fundamental que a Educação Física não fique indiferente ou

neutra, pois é uma disciplina curricular que faz a diferença no processo de formação dos estudantes. Além de contribuir para o desenvolvimento físico e motor, ela também pode ser uma ferramenta valiosa para a promoção da inclusão e da diversidade na escola.

No Quadro 14, os entrevistados foram questionados sobre a dependência dos colegas e professores para se locomoverem. Verificou-se que embora tenham assistentes que os auxiliem, também precisam da ajuda de outros colegas para desenvolver algumas atividades, como descritas nas respostas dos estudantes. Essas respostas destacam a importância do suporte de assistentes e cuidadores para garantir a mobilidade e atender às necessidades básicas dos participantes. Ter um planejamento nas aulas de Educação Física é fundamental para proporcionar autonomia e garantir que todos possam realizar suas atividades diárias com conforto e segurança.

Quadro 14. Dependência de colegas ou de professores para se locomover dentro da escola

Entrevistados	Resposta
E1	Não, tenho a assistente
E2	Sim da minha cuidadora.
E3	Sim, principalmente para estar indo para quadra
E4	Sim, tenho minha cuidadora que me leva no banheiro e me dá comida e tenho o meu amigo Arthur que me ajuda dentro da sala a pegar os materiais

Fonte: Elaboração própria (2023).

Além disso, a menção de E4 sobre a ajuda de um amigo na sala de aula para pegar os materiais, destaca o valor da solidariedade e da colaboração entre colegas. Através dessa assistência mútua, é possível criar um ambiente inclusivo e de apoio, onde todos se sintam valorizados e capazes de contribuir. A Educação Física, diz Mantoan (2017), pode ser um espaço para que os estudantes com deficiência ou outras limitações possam se expressar, interagir com os colegas e descobrir novas habilidades físicas e motoras.

Encerramos a primeira categoria relacionada à participação dos estudantes usuários de cadeiras de rodas no contexto escolar e nas aulas de Educação Física. Os instrumentos utilizados para essa análise foram os questionários, observações e o diário de campo. Percebemos que a participação desses estudantes ainda está distante de uma prática pedagógica inclusiva. E a nossa percepção, é de que ainda falta uma prática pedagógica mais direcionada a esses

estudantes, um olhar mais inclusivo. A prática das atividades físicas é um direito de todos e de grande importância para as pessoas que possuem deficiência, considerando que as atividades praticadas pelos estudantes com deficiência nas escolas, podem influenciar positivamente o processo de autoimagem e autoafirmação.

5.5. Município de porte médio com poucos estudantes usuários de cadeiras de rodas

Essa categoria centrou-se no estudante usuário de cadeiras de rodas. Foram agrupadas as falas dos participantes da pesquisa que remetessem à discussão sobre o número de escolas e estudantes usuários de cadeiras de rodas no município, e qual a deficiência desses estudantes e sua percepção acerca da inclusão. Pelo seu tamanho, esse município é considerado de médio porte na questão populacional. Porém, quando observamos a quantidade de estudantes usuários de cadeiras de rodas no contexto escolar, constatamos apenas quatro estudantes, distribuídos em três escolas do município. Desta forma, foram pesquisadas três escolas nesse município. Ao questionarmos os gestores sobre a escola ter estudantes usuários de cadeiras de rodas, responderam que além desses, existiam estudantes com outras deficiências: visual, Síndrome de Down, autista, Transtorno Bipolar, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Para os professores que responderam a mesma pergunta, se possuíam estudantes usuários de cadeiras de rodas em suas turmas e qual série, responderam ter estudantes usuários de cadeira de rodas nos 8º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Cada professor pesquisado já atendeu diversos estudantes com deficiência no decorrer de suas carreiras. O professor da escola I atendeu entre 06 a 10 estudantes, o professor da escola II entre 01 a 05, da escola III mais de 10 estudantes com algum tipo de deficiência, e, conforme esses professores, as deficiências mais prevalentes são: física, intelectual, visual e auditiva.

Para os estudantes usuários de cadeiras de rodas, o teor dessa pergunta se configurou em dizer resumidamente suas deficiências. Com auxílio dos pais para o preenchimento do questionário, a resposta de E1 foi: “Acondroplasia”; E2, “paralisia cerebral”; E3, “paralisia cerebral que afetou alguns movimentos”; e E4, “paralisia cerebral”. Para ter uma melhor compreensão da deficiência desses estudantes, o pesquisador foi aos arquivos na secretaria da escola e realizou um quadro de diagnósticos emitidos pelos médicos para cada participante (quadro 06)[5].

[5] No Quadro 06 apresentamos um diagnóstico mais detalhado emitido pelos médicos e arquivados pela escola.

Levando em consideração as informações presentes neste bloco, pode-se dizer que no município há poucos estudantes usuários de cadeiras de rodas, no total são quatro, e foi possível realizar a pesquisa com 100% dos participantes. Para as demais deficiências seria interessante um estudo que propiciasse fazer um levantamento de dados para saber quantos estudantes com deficiência e quais os mais prevalentes no município.

5.6 Saber é o suficiente para incluir?

Essa categoria está relacionada à inclusão escolar: “Saber é o suficiente para incluir?”. Nela foram agrupadas as falas que remetiam à seguinte discussão: se os professores/gestores/estudantes sabiam o que é inclusão, se a escola promovia inclusão, as principais barreiras relacionadas ao processo de inclusão na escola, se os professores, em sua formação, eram capacitados e tinham conhecimentos sobre Educação Especial e Educação Física Adaptada, e se esses conhecimentos eram suficientes para incluir o estudante usuários de cadeiras de rodas em suas aulas. E, por fim, se o governo e prefeitura estavam comprometidos com a inclusão nas escolas da rede pública de ensino.

Os professores foram questionados se possuíam conhecimentos suficientes para incluir um estudante usuário de cadeira de rodas ou com outra deficiência em suas aulas. Neste contexto da inclusão, os professores foram pontuais ao afirmar que não acreditam ter conhecimentos suficientes para incluir um estudante usuário de cadeira de rodas ou com outra deficiência em suas aulas (Quadro 15).

Quadro 15. Conhecimentos suficientes para incluir um estudante usuário de cadeira de rodas ou com outra deficiência nas aulas de Educação Física

Entrevistados	**Respostas**
P1	Não
P2	Não
P3	Não

Fonte: Elaboração própria (2023).

Ao questionar os gestores sobre se os professores estavam capacitados para atender estudantes usuários de cadeiras de rodas ou outra deficiência (Quadro 16), constatamos que, embora seja necessária a qualificação constante para melhorar os atendimentos, as instituições

possuem professores que passaram por capacitação para atender a esse público, como aponta G2: “Temos professores já fizeram cursos de capacitação relacionados a essa temática, mas acredito que ainda não estamos preparados para atendermos de forma ativa os estudantes que utilizam cadeira de rodas”.

A educação inclusiva, diz Barros (2018), implica no fato de que tanto os professores quanto os gestores precisam repensar os processos de formação em conjunto, e precisam de mudanças nos paradigmas educacionais e nas formas habituais de ensino. Os debates devem existir, buscar sustentação nas diretrizes e leis que contemplem essas demandas, trazer a formação dos professores para atender a diversidade.

Na análise sobre ter conhecimentos suficientes para incluir na educação inclusiva, Boscatto e Darido (2017) reconhecem a necessidade que os professores têm em reforçar a sua formação para esta tarefa. Contudo, Skliar (2018) destaca que não basta incluir os estudantes em salas de apoio e afirmar que se está fazendo a inclusão. Diferentes estudos, entre os quais os de Poter (2020) e Reichenberger *et al. (*2020), mostram que se os ambientes de ensino forem mal concebidos e organizados, as possibilidades de melhorias na aprendizagem dos grupos mais vulneráveis são significativamente reduzidas. É fundamental, portanto, investigar as características dos processos de inclusão no ambiente escolar e os elementos que permitem maior e melhor resposta às diferentes necessidades dos estudantes.

Para Alaminos e Riolfi (2019), o processo de inclusão deve funcionar sob a premissa de que todos os estudantes são competentes e, portanto, podem participar plenamente das atividades que forem planejadas. Na sala de aula inclusiva, segundo Braga e Schumacher (2018), as diferenças e a diversidade dos estudantes devem ser aceitas, compreendidas, valorizadas e atendidas, o que pode incluir aspectos físicos, cognitivos, acadêmicos, sociais e emocionais. O princípio orientador é fazer com que todos os estudantes se sintam seguros, reconhecidos, motivados e apoiados em seus esforços.

Nos espaços escolares inclusivos, asseveram Nogueira *et al.* (2016), as atividades não devem ser programadas de acordo com o conteúdo das disciplinas. As ações, segundo esses autores, devem ser definidas de acordo com os pontos fortes e necessidades dos estudantes. Uma estratégia fundamental para isso é “trazer à luz as vozes silenciadas” (WELLICHAN; SANTOS, 2019, p. 54), tanto para compreender o impacto subjetivo das experiências escolares vividas pelos estudantes mais desfavorecidos, como acrescenta Poter (2020, p. 68), quanto “para criar ambientes educacionais nos quais todos os estudantes, sem exceções, sejam reconhecidos e possam participar plenamente”.

Na concepção de Alaminos e Riolfi (2019), todos os estudantes provavelmente necessitarão de apoio adicional em algum momento. Os apoios são mais inclusivos quando fornecidos através de recursos ou interações com professores ou outros membros da sala de aula regular. Contudo, Wellichan e Santos (2019) apontam que, para ser inclusiva, uma escola deve permitir que os estudantes participassem de atividades específicas fora da sala de aula, e espera que, em algum momento, se envolvam nesse tipo de atividade. Ou seja, propõem que não implique estigma para nenhum estudante.

Na perspectiva da Educação Física inclusiva, Reichenberger *et al. (*2020) ressaltam que as atividades devem ser planejadas para todos, em vez de oferecer ações adicionais ou diferentes a determinados estudantes. De acordo com Detzel e Ferreira (2020), numa escola inclusiva, todos os estudantes aprendem juntos, independentemente da capacidade, raça ou qualquer outra diferença. Essa abordagem, salienta Barros (2018), também rejeita a ideia determinista de "capacidade", e considera que a capacidade de aprender de cada pessoa é suscetível de mudanças. Para Skliar (2018, p. 75), "nada é neutro: as ações ou inações dos professores no presente podem alterar a capacidade de um aluno aprender no futuro". Portanto, as práticas docentes tornam-se relevantes no processo de inclusão.

A profissão docente, afirma Nóvoa (2019), precisa ser sempre atualizada para que se possa compreender melhor os seus métodos de ensino e estratégias pedagógicas. A educação inclusiva inclui, através do sistema educativo, uma luta para enfrentar o problema da exclusão e das desigualdades.

Quadro 16. Percepção dos gestores em relação aos professores e capacitação para o atendimento de estudantes com deficiência

Entrevistados	**Respostas**
G1	É necessário treinamento para melhorar o atendimento.
G2	Temos professores já fizeram cursos de capacitação relacionados a essa temática, mas acredito que ainda não estamos preparados para atendermos de forma ativa esses alunos.
G3	A instituição dentro das suas possibilidades juntamente com a Secretária de Educação Municipal tem promovido cursos, palestras, explorado os temas da inclusão, procurando capacitar os docentes e demais colaboradores.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Essa percepção, como descreve Portes (2019), pode estar relacionada à complexidade do atendimento a estudantes com deficiência física e as dificuldades em relação à abordagem metodológica e prática inclusiva e individualizada. Sobre esse tema, a G3 disse:

> [...] A instituição dentro das suas possibilidades juntamente com a Secretária de Educação Municipal tem promovido cursos, palestras, explorado os temas da inclusão, procurando capacitar os docentes e demais colaboradores (ENTREVISTADO G3, 2023).

As iniciativas que G3 destaca, visam capacitar os professores e demais colaboradores, buscando aprimorar seus conhecimentos e práticas para atender às necessidades dos estudantes com deficiência física. No campo educacional, Santos *et al.* (2020) enunciam que a inclusão deve garantir que todos os estudantes tenham acesso ao ensino e à aprendizagem, independentemente das suas diferentes circunstâncias. Nessa visão, Alarcão (2020) argumenta que os professores têm o desafio de assumir o compromisso de buscar conhecimento na área em que atua, onde devem ser capazes de ensinar e orientar a todos os estudantes independentes da sua condição.

Diante disso, a educação inclusiva deve fortalecer e integrar a comunidade educativa, proporcionando acesso educacional equitativo, independentemente das condições de cada membro. Portanto, Imbernón (2016) afirma que é importante falar sobre as atitudes dos professores frente aos processos educacionais inclusivos, porque essas atitudes são fundamentais na formação de abordagens educacionais benéficas, e representam um fator facilitador de uma visão de qualidade para todos.

Benetti *et al.* (2019) ressaltam que os microssistemas, ou seja, os contextos mais imediatos, nos quais o estudante em desenvolvimento participa ativamente, incluem a relação entre professores e estudantes na sala de aula ou em outro ambiente de aprendizagem, onde as interações são fundamentais para o desenvolvimento do estudante. Nesse sentido, a capacitação dos professores é essencial para proporcionar um ambiente de aprendizado que considere as necessidades e limitações dos estudantes com deficiência.

Para atender efetivamente os estudantes com deficiência física, especificamente os usuários de cadeira de rodas, é fundamental que os gestores compreendam suas necessidades específicas e adquiram ferramentas pedagógicas inclusivas para auxiliar o trabalho dos professores. A capacitação constante proporciona a base para uma educação mais acessível, valorizando a diversidade e criando um ambiente em que todos os estudantes possam aprender e se desenvolver com mais qualidade. Ao investir na formação dos professores, as instituições demonstram um compromisso genuíno com a inclusão, assegurando que os efeitos positivos

dessas ações se reflitam não apenas na sala de aula, mas em toda a trajetória educacional dos estudantes com deficiência física.

Os professores ao serem entrevistados sobre possuírem ou não conhecimentos acerca de Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada e sobre as fontes de suas informações, nos deram respostas que possuíam pouco conhecimento e obtiveram essas informações em cursos de graduação, palestras e outros. A formação contínua e continuada, cursos de extensão, palestras, seminários entre outros na área inclusiva, são fundamentais para o crescimento do professor e adquirir novas experiências e bagagem para atuar da melhor maneira, com segurança e planejamento nas aulas práticas de Educação Física, pensando sempre nos desafios e formas de superá-los, auxiliando os estudantes, em especial aqueles que têm mobilidade reduzida, como incluí-los nesse processo.

Quadro 17. Conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada

Entrevistados	**Respostas**
P1	Cursos de graduação
P2	Cursos de graduação e palestras
P3	Outros

Fonte: Elaboração própria (2023).

A busca por conhecimentos e capacitação na área da Educação Especial e da Educação Física Adaptada, como descreve Rodrigues (2021), é necessária para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes. Dos pesquisados, dois afirmaram que adquiriram conhecimento sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada por meio do curso de graduação. Esse dado demonstra que os cursos de graduação também são responsáveis por esse processo inclusivo. Aguiar e Duarte (2005) destacam que o currículo do curso de Educação Física foi reformulado em 1990, quando passou a oferecer oficialmente, na matriz curricular, um componente curricular referente à Educação Física Especial, impulsionado pela Resolução número 03/87 do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com pessoas com deficiência (AGUIAR; DUARTE, 2005).

Em uma pesquisa realizada com professores de Educação Física referente à formação inicial, com foco na inclusão, desenvolvida por Cabral *et al.* (2016), publicada na Revista

Científica Fagoc Multidisciplinar - Volume I – 2016, os autores destacaram que, mesmo os profissionais que obtiveram algum conhecimento sobre a Educação Física Adaptada na graduação, admitiram sentir-se despreparados para atuar no contexto educacional inclusivo. Os professores relataram que, embora tenham cursado uma disciplina voltada para o ensino da Educação Física inclusiva, esta não foi suficiente para a sua prática docente (CRUZ *et al.*, 2011; RAMOS *et al.*, 2015). Portanto, a formação inicial parece não ser suficiente para o professor se sentir seguro e atender os estudantes com deficiência. É preciso buscar outros conhecimentos que possibilitem melhorar o atendimento em suas aulas.

Para justificar o fato de que o professor não se sente preparado, mesmo tendo tido essa disciplina na formação inicial na graduação, citamos as falas de dois professores que participaram desta pesquisa. O professor P3 declarou que tem formação inicial na área inclusiva, mas não havia tido experiência com estudante usuário de cadeira de rodas e não sabia como lidar, em preparar as atividades adaptadas, como proceder com a turma em relação à deficiência. Nota-se que, mesmo com mais de cinco anos de atuação na Educação Física escolar, o que falta, no momento, é experiência e vivência com estudante usuário de cadeira de rodas. Já o professor P1, com pouco tempo de atuação profissional, ainda não adquiriu essa vivência com estudantes que tenha qualquer tipo de deficiência. No primeiro ano de sua experiência profissional, se deparou com dois estudantes usuários de cadeiras de rodas em suas turmas. A "ação pedagógica", segundo Seabra Junior (2006), é influenciadora no que diz respeito à inclusão dos diferentes estudantes nas aulas de Educação Física e deve manter todos os estudantes desafiados a realizar atividades que proporcionam desenvolvimento psicológico, social, físico-motor e emocional.

Falkenbach *et al.* (2007) é bem direto em relação ao professor de Educação Física se justificar e criar situações para não realizar atividades inclusivas. Dizem que, se, por um lado, a falta de conhecimento os fragiliza e traz certas indignações, por outro é utilizada como escudo de defesa para evitar maiores comprometimentos com situações de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Observa-se, portanto, que o caminho a ser percorrido para alcançar a inclusão ainda está distante, pois um dos principais elementos que favorecem a inclusão encontra-se debilitado: a formação inicial dos professores.

O professor de Educação Física pode, de acordo com Abad (2022), criar adaptações nos equipamentos e no espaço físico da escola para facilitar a prática de atividades físicas para os estudantes usuários de cadeiras de rodas, além de desenvolver estratégias pedagógicas que valorizem as habilidades motoras e as potencialidades desses estudantes. Ao fazer isso, o

professor estará contribuindo para promover o desenvolvimento humano e para a inclusão social dos estudantes com deficiência.

As palestras também se mostraram uma importante fonte de conhecimento para um entrevistado. São oportunidades valiosas para receber informações de especialistas, trocar experiências com outros profissionais e estar atualizado sobre as melhores práticas e estratégias em Educação Especial e Educação Física Adaptada. As declarações dos pesquisados indicam que tiveram, ou ainda têm, formas de buscar conhecimento na área inclusiva. Portanto, eles precisam, ainda, digerir estes conhecimentos, adequá-los ao ambiente de trabalho, pois a inclusão escolar requer docentes preparados, sensíveis e capacitados para lidar com a diversidade de suas turmas.

Os dados da pesquisa ressaltam que as escolas precisam buscar meios para atender o estudante com deficiência e garantir experiências e condições de aprendizagem de modo igualitário e possibilitar a participação nas diversas atividades propostas pela escola e nas aulas de Educação Física. O professor, neste processo, é o indivíduo "chave" para atuar e ser inserido no mundo desses estudantes. Apesar de alguns terem informação e conhecimento da educação inclusiva somente na graduação, o que é pouco, porém são especialistas e mestres, o que precisa ser mais bem adequada é a prática pedagógica. Para tanto, é necessária a formação contínua e continuada para os professores na área da Educação Especial e da Educação Física Adaptada. É essencial que os professores busquem constantemente por conhecimentos atualizados sobre o processo de inclusão e estratégias para evitar situações de exclusão no contexto escolar.

Ainda nesta etapa de análise de dados, em que abordamos o conhecimento da educação inclusiva, perguntamos aos professores pesquisados o que entendiam por inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular (Quadro 18). As falas dos pesquisados foram bem posicionadas, porém, entender não é incluir, pois além do conhecimento, as práticas precisam ser adequadas. A partir do conhecimento acumulado, "o ser humano cria o ambiente que dá forma ao seu desenvolvimento humano" (BRONFENBRENNER, 2011, p.37).

Quadro 18. Conhecimento sobre inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular

Entrevistados	**Respostas**
P1	Fazer com que a pessoa com deficiência participe da aula, junto com as demais da turma.
P2	No meu entendimento, incluir é colocar o outro dentro de determinado contexto sem que se altere o mesmo. Quando realizo adaptações de determinada tarefa teórica ou prática, com o objetivo de abrir possibilidades

	para a participação do outro, que apresenta determinadas limitações de qualquer tipo, é aí que a inclusão acontece.
P3	Penso que é utilizar estratégias para aumentar a autonomia do aluno, tanto física como cognitiva

Fonte: Elaboração própria (2023).

As respostas dos professores pesquisados revelam diferentes compreensões sobre o conceito de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular.

> [...] Quando realizo adaptações de determinada tarefa teórica ou prática, com o objetivo de abrir possibilidades para a participação do outro, que apresenta determinadas limitações de qualquer tipo, é aí que a inclusão acontece (P2, 2023).

A resposta de P1 reflete a importância da participação do estudante com deficiência nas aulas, integrando-se ao contexto da turma como um todo. Essa perspectiva está alinhada com a visão inclusiva, pois busca romper as barreiras que possam impedir a participação e interação dos estudantes com deficiência com os demais colegas. A inclusão não se trata apenas de estar presente no mesmo espaço físico, mas de garantir a participação efetiva e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. De acordo com o pesquisado, Educação Física inclusiva caracteriza-se por uma colaboração ativa de um currículo compartilhado com o grupo, independentemente dos ritmos de aprendizagem, que envolva a participação de todos e o professor seja o mediador das atividades proporcionadas. Dessa forma, a diversidade é concebida como flexibilização diante das mudanças, aplicando as transformações necessárias para criar respostas adaptadas às necessidades educacionais dos estudantes. Para Garcia (2022) é preciso que o professor, em sua formação continuada, busque conhecimento para entender o desenvolvimento humano, considerando todo o sistema bioecológico que envolve o estudante em seu desenvolvimento.

A resposta de P3, quando diz que “é utilizar estratégias para aumentar a autonomia do aluno, tanto física como cognitiva”, enfatiza a ideia de incluir o outro em um contexto sem alterá-lo. Essa perspectiva pode ser interpretada como a necessidade de criar um ambiente inclusivo sem promover segregação ou estigmatização. A inclusão não se trata de modificar a pessoa com deficiência para que se enquadre no ambiente escolar, mas adaptar o ambiente e as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dela, garantindo seu direito à educação e à participação.

Diante das respostas dos professores, ainda há uma insegurança para atender de forma adequada os estudantes usuários de cadeira de rodas em suas aulas, como apresentam as falas:

"..., não sei elencar, exatamente, todas as condições necessárias para um atendimento de qualidade."; "..., meus alunos apresentam pouca participação nas aulas e ainda não tenho um método "eficiente" para melhorar o caso".

De acordo com Alaminos e Riolfi (2019), a Educação Física inclusiva requer uma colaboração ativa entre todos os estudantes, independentemente de seus ritmos de aprendizagem. Isso significa que os estudantes com deficiência precisam ser incluídos em todas as atividades, respeitando suas habilidades e ritmos individuais. Nesse contexto, a responsabilidade do professor é um fator colaborador para garantir a inclusão na Educação Física. Cabe ao professor planejar e executar as aulas de forma inclusiva, considerando as necessidades e habilidades de cada estudante, e buscar estratégias para envolver todos nas atividades físicas.

No contexto da inclusão, Portes (2020) destaca que é necessário que os professores estejam disponíveis para todos os estudantes. Apesar das diferenças nos padrões e normas dos professores, os sistemas educativos enfrentam o desafio de mudar atitudes, capacitar os professores para contribuírem para o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes e proporcionar um ambiente de trabalho de qualidade e de apoio. A inclusão só é possível se os professores forem formados para serem agentes de mudança e possuírem os valores, conhecimentos e atitudes necessários para que os estudantes possam gozar de seus direitos a uma educação inclusiva e de qualidade.

Para fechar esta categoria, perguntamos o que era necessário para o professor de Educação Física incluir um estudante com deficiência em suas aulas. As respostas foram muito bem contextualizadas e observamos que são necessários conhecimentos mínimos, planejamento das ações e condições estruturais (Quadro 19).

Quadro 19. Requisitos necessários para um professor de Educação Física incluir estudantes com deficiência em suas aulas

Entrevistados	**Respostas**
P1	Em primeiro lugar é preciso ter Interesse (parafraseando Freire) em realizar um trabalho que seja diferente a ponto de ultrapassar as margens do cotidianíssimo, da mesmice. Em segundo, seria necessário conhecimentos mínimos para entender o contexto geral da criança e suas possíveis limitações (abro parênteses para sinalizar não só limitações físicas, mas também as psíquicas ocasionadas pelo possível preconceito e rejeição sofridos pela criança em todos os espaços sociais), bem como condições estruturais para propor atividades que sejam de cunho inclusivo para a participação mínima do(a) aluno(a).

P2	Primeiro conhecer o aluno e quais os graus de comprometimento que ele possui. Depois, planejar atividades, fazendo além de plano “A”, plano “B, plano “C”, e isso exige tempo, dedicação e um querer forte de incluir o aluno, além ter e organizar os materiais necessários atenciosamente, contar com uma boa comunicação com o aluno para se certificar que ele esteja se sentindo bem e com disposição para aguentar o calor e fazer as aulas.
P3	Tentar conscientizar a turma para a inserção desse aluno nas atividades.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Um sistema educacional inclusivo toma como base os princípios da igualdade e da equidade para garantir uma educação de qualidade a todos, oferecendo as mesmas oportunidades educacionais, respeitando as diferenças individuais e buscando fortalecer o potencial humano em benefício de todos, o que condiz com a fala do professor P2. A inclusão de estudantes com deficiência é um tema relevante e desafiador na área da educação. Ao perguntar aos pesquisados sobre os requisitos necessários para incluir esses estudantes em suas aulas, percebe-se que existem algumas considerações essenciais para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

> [...] Em segundo, seria necessário conhecimentos mínimos para entender o contexto geral da criança e suas possíveis limitações (abro parênteses para sinalizar não só limitações físicas, mas também as psíquicas ocasionadas pelo possível preconceito e rejeição sofridos pela criança em todos os espaços sociais) (P1, 2023).

Os pesquisados destacaram que é preciso possuir conhecimentos mínimos sobre a inclusão de pessoas com deficiência, isso engloba tanto o entendimento das necessidades específicas de cada estudante quanto a familiaridade com estratégias pedagógicas e recursos adequados para atender a diversidade de habilidades dos estudantes. Professores bem informados estão mais preparados para adaptar suas práticas e promover a participação ativa e bem-sucedida de todos os estudantes em suas aulas.

Outro requisito apontado pelos entrevistados é o planejamento das ações inclusivas. Um sistema educacional inclusivo requer que os professores antecipem as necessidades dos estudantes com deficiência e planejem atividades que garantam sua participação e aprendizagem. Isso envolve a preparação de materiais, a identificação de adaptações necessárias e o estabelecimento de estratégias de ensino que valorizem as diferentes habilidades dos estudantes. Além disso, as condições estruturais também foram mencionadas como fundamentais para a inclusão. Isso inclui garantir a acessibilidade física do ambiente escolar, a

disponibilidade de recursos e materiais adaptados e a formação de equipes multidisciplinares que possam auxiliar os professores na implementação de práticas inclusivas.

Embora a contextualização e a definição das respostas dos professores em relação ao entendimento do que é inclusão e percepção para incluir um estudante com deficiência nas aulas tenha sido plausível, a contextualização, na prática, conforme foi observado e registrado no diário de campo, é bem diferente, necessitando de mais empenho e interesse para realizar um planejamento adequado, projetos que envolvam outras disciplinas nos quais todos os estudantes consigam participar e dar ênfase, principalmente, às atividades lúdicas e adaptadas que respeitem as limitações desses estudantes. Promover um ambiente educacional inclusivo é um desafio que requer o esforço conjunto de toda a comunidade escolar. Professores, gestores, funcionários e famílias devem trabalhar em parceria para criar um ambiente acolhedor, que valorize a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Concluindo esta categoria, perguntamos aos gestores se acreditam que o Governo e a Prefeitura estão comprometidos em relação à inclusão nas escolas da Rede Pública de Ensino (Quadro 20). Observamos que, conforme declarado pelos pesquisados, ainda existe a necessidade de maior comprometimento por parte dos órgãos públicos com a educação inclusiva, e isso passa pela capacitação de profissionais e disponibilização de estrutura mínima para atendimento da demanda.

Quadro 20. Percepção dos gestores sobre o comprometimento das instituições em relação à inclusão nas escolas da Rede Pública de Ensino

Entrevistados	**Respostas**
G1	Sim. Somente será necessário um professor auxiliar na sala e na quadra de esportes.
G2	Acredito que ainda falta muito comprometimento por parte desses órgãos, pois os professores precisam de apoio especializado para trabalhar com esses alunos e inclui-los de forma ativa.
G3	É papel do estado oferecer os recursos e materiais pedagógicos adequados, investir na capacitação dos professores e na adaptação dos espaços físicos das escolas. A Secretária Municipal de Educação é o órgão responsável por planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades. Os órgãos responsáveis, tanto o estado quanto a prefeitura têm se mostrado comprometido com a educação inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nas respostas dos gestores em relação ao comprometimento das instituições com a inclusão, há uma parcela de responsabilidade destinada às políticas públicas que são desenvolvidas pelos governantes à fim de estabelecer ações para que a inclusão educacional seja efetivada nas escolas. E o gestor G3, fala da responsabilidade do Estado, o qual assegura tanto os recursos quanto os investimentos nos espaços, na capacitação:

> [...] É papel do Estado oferecer os recursos e materiais pedagógicos adequados, investir na capacitação dos professores e na adaptação dos espaços físicos das escolas. A Secretária Municipal de Educação é o órgão responsável por planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades. Os órgãos responsáveis, tanto o estado quanto a prefeitura têm se mostrado comprometido com a educação inclusiva (G3, 2023).

Quando foi questionado, as respostas de G3 ao questionário revelaram que, apesar dos esforços realizados, ainda há a necessidade de maior comprometimento por parte dos órgãos públicos com a educação inclusiva. Essa demanda envolve a capacitação de profissionais e a disponibilização de uma estrutura mínima para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, e Portes (2020) explica que:

> [...] o atendimento e comprometidos em relação à inclusão por parte dos órgãos públicos à população com deficiência como grupo prioritário de atenção deve ser considerada no planejamento tanto nacional, como municipal e estadual. Os órgãos públicos devem procurar promover a igualdade, a coesão e a integração social e territorial. Busca eliminar as barreiras que impedem o acesso universal aos programas sociais e serviços públicos para o referido grupo (PORTES, 2020, p. 47).

Adicionalmente, como destacou o autor, as políticas públicas a favor da população com deficiência, no que diz respeito à educação, também devem ser refletidas na Lei Orgânica municipal. E Alaminos e Riolfi (2019, p. 55) alertam para o fato de que é obrigação do Estado desenvolver e "executar as adaptações curriculares necessárias para garantir a inclusão e permanência no sistema educacional de pessoas com deficiência, adolescentes e jovens grávidas".

A realidade, segundo Rodrigues e Pereira (2021), é diferente no que diz respeito à educação inclusiva e igualitária, e o financiamento público para inclusão na educação inclusiva precisa ser melhorado. A perspectiva de G1 é de que o comprometimento do Governo e da Prefeitura está relacionado principalmente à necessidade de disponibilizar um professor auxiliar, tanto na sala de aula quanto na quadra de esportes. Isso indica, segundo Fiorini (2020), que ainda há a necessidade de investimentos em recursos humanos para oferecer um suporte adequado para os estudantes com deficiência.

Por sua vez, G2 destaca que ainda falta muito comprometimento por parte dos órgãos públicos. Essa visão está associada à necessidade de apoio especializado para os professores

trabalharem com os estudantes com deficiência de forma mais ativa e inclusiva. A falta de capacitação específica para lidar com as necessidades desses estudantes pode ser um obstáculo para uma inclusão efetiva.

Sob essa mesma ótica, G3 enfatiza a responsabilidade do Estado em assegurar os recursos, materiais pedagógicos adequados e investir na capacitação dos professores e na adaptação dos espaços físicos das escolas. A Secretaria Municipal de Educação é o órgão responsável por planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades relacionadas à inclusão. Nesse sentido, Aguiar (2017) comenta que os órgãos responsáveis têm se mostrado comprometidos com a educação inclusiva, mas ainda há desafios a serem enfrentados para garantir uma inclusão de fato.

Ainda há um caminho a percorrer para garantir um comprometimento pleno do Governo e da Prefeitura com a educação inclusiva nas escolas da Rede Pública de Ensino. A abordagem ecológica destaca a importância de ativar processos nos diversos sistemas para alcançar uma educação mais inclusiva e proporcionar aos estudantes usuários de cadeiras de rodas uma experiência educacional enriquecedora, promovendo seu desenvolvimento integral e sua participação digna na sociedade.

Em suma, os gestores percebem quea escola, na condição de microssistema, precisa de apoio dos órgãos governamentais para poder realizar melhor e com eficácia o seu trabalho; precisa de materiais adequados, investimentos em recursos humanos, com um profissional especializado em educação inclusiva, investimentos em formação para os professores adquirirem conhecimentos específicos e com sabedoria servir os estudantes com deficiência e condições estruturais adequadas. Dentro do microssistema, o gestor é responsável por coordenar todos os esforços relacionados à inclusão na escola. Ou seja, espera-se que proponha iniciativas, organize ações para atingir objetivos estabelecidos e acompanhe melhor como acontece o processo inclusivo em sua escola. Quando o gestor adota uma postura que favorece a inclusão, é mais fácil estendê-la às demais esferas da comunidade escolar.

5.7 Desafios da inclusão escolar no contexto da pesquisa

Nessa categoria, foram agrupadas as falas dos estudantes/professores/gestores que remetiam à discussão sobre os desafios encontrados para atender estudantes com deficiência e quais as condições mais adequadas para atendê-los, e os principais desafios em relação ao aprendizado e aos conteúdos aplicados na aula de Educação Física. Se a escola está preparada para a inclusão e as principais barreiras que impedem o processo, se o estudante encontrou

alguns obstáculos para adentrar na escola, e o que precisa melhorar para atender os estudantes usuários de cadeiras de rodas.

As respostas conforme o quadro 21 denota o que os professores afirmaram em relação a não estarem preparados ou não acreditam ter conhecimentos suficientes para incluir um estudante usuário de cadeira de rodas ou com outra deficiência em suas aulas, registradas no quadro 15. Os estudantes e gestores também tiveram essa percepção relacionada a principal barreira transcrita em suas respostas.

Quadro 21. Principal barreira para inclusão de estudantes usuários de cadeira de rodas

Entrevistados	Resposta
E1	Deficiência na Preparação dos professores - Parcialmente preparada
E2	Deficiência na Preparação dos professores - Parcialmente preparada
G1	Sala de aula com número elevado de alunos - Parcialmente preparada
E3	Deficiência na Preparação dos professores - Parcialmente preparada
G2	Deficiência na Preparação dos professores - Parcialmente preparada
E4	Deficiência na Preparação dos professores – Está preparada
G3	Deficiência na Preparação dos professores – Está preparada

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na opinião dos estudantes sobre se a sua escola está preparada para promover a inclusão escolar, a maior parte dos pesquisados consideram a escola parcialmente preparada, demonstrando, em suas respostas, que a principal barreira relacionada ao processo de inclusão educacional para estudantes usuários de cadeiras de rodas é a deficiência na preparação dos professores, que inclui o trabalho do professor em preparar e ministrar aulas adaptadas, atenção destinada aos estudantes com deficiência e a acessibilidade entres outras situações que dificultam este processo. Diehl (2006) explica que, muitas vezes, o acesso às atividades físicas para esta população é restrito, por serem necessários cuidados desde a adaptação de atividades até a utilização de recursos para locomoção.

Abordando as respostas dos estudantes e gestores, acreditamos que a escola é um espaço onde todos deveriam ser acolhidos, valorizados e incluídos. Apoiar a inclusão na escola significa garantir o acesso e a permanência dos estudantes com diferentes características e tipos de deficiências no âmbito escolar. As escolas ainda não estão totalmente preparadas para a

inclusão, o que continua sendo um desafio para todos. A única resposta que teve destaque em relação à principal barreira para a inclusão na escola dos participantes foi a resposta de G1: “sala de aula com número elevado de alunos”. Isso também é um desafio que impede a inclusão, porém, as demais respostas centraram-se no professor, como a principal barreira relacionada ao processo de inclusão educacional para estudantes usuários de cadeira de rodas.

Em relação a esses desafios e barreiras que impedem o estudante com deficiência de participar das aulas de Educação Física, precisamos ouvir os professores e quais são os motivos para esses obstáculos estarem impedindo o desenvolvimento desses estudantes. Dessa forma, abordamos a primeira experiência dos professores com estudantes usuários de cadeiras de rodas (Quadro 22). O professor P1, logo no seu primeiro ano como professor de uma escola do ensino fundamental, recebeu dois estudantes em cadeira de rodas em turmas diferentes. Para ele, um dos desafios está relacionado “ao tempo para preparar as atividades, dificuldade em adaptar os conteúdos”

O professor P2 achou estranha a experiência, procurou se informar sobre a deficiência dos estudantes e realizar atividades que fossem possíveis. Mas deixa claro que o desafio maior é “ter segurança para realizar as atividades com o estudante, principalmente quando este estiver fora de sua cadeira de rodas”. Outro desafio da escola é adaptar as rampas que dão acesso à quadra que não são adequadas. E, por fim, P3 disse que não sabia como proceder e trabalhar com o estudante e o desafio maior foi preparar as atividades para ele.

A primeira experiência dos professores com estudantes usuários de cadeiras de rodas pode ser uma jornada de aprendizado e desafios. As perspectivas apresentadas por P1, P2 e P3 refletem diferentes abordagens e sentimentos em relação a essa experiência.

Quadro 22. Primeira experiência com estudantes usuários de cadeira de rodas

Entrevistados	**Respostas**
P1	No início do ano letivo de 2022 soube que tinha dois estudantes usuários de cadeira de rodas. A experiência não foi desafiadora, justamente pela incapacidade docente de lidar com tanta especificidade. Desafios a gente encontra quando precisa mudar alguma situação. Estou, ainda, no começo dessa longa jornada.
P2	Estranha, procurei me informar sobre suas deficiências e busquei pensar e realizar atividades que fossem possíveis fazê-lo participar da aula com os demais alunos. Não deu muito certo na maioria das vezes, mas quando deu foi bom ver o aluno se satisfazendo, e vencendo o medo de estar entre os demais.

P3	Difícil porque não sabia de que proceder e trabalhar com esse aluno.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nesse aspecto, Abad (2022) enuncia que é no microssistema que se baseia o desenvolvimento humano em um ambiente, e o avanço para o próximo nível requer uma transição ecológica. Isto é, para Bronferbrenner (2002), o processo de adaptação a um novo ambiente e entorno se torna prático, por exemplo, quando, na transição para a educação, é o momento em que o estudante usuário de cadeiras de rodas e o professor se adaptam um ao outro a um sistema de formação e educação. Nesse entendimento, o professor pode gerar novas estratégias pedagógicas didáticas para o tipo de estudante que está recebendo. Por outro lado, de acordo com os relatos dos participantes, cada professor pode ter vivenciado diferentes contextos e preparações, e isso refletiu na forma como lidaram com a primeira experiência de inclusão de estudantes usuários de cadeiras de rodas em suas aulas.

Nesse sentido, ressalta Blasius e Junqueira (2022), as experiências e necessidades pessoais dos estudantes com deficiência têm impacto direto na forma como eles se envolvem nas atividades escolares e como são acolhidos pelos colegas e professores. Ao reconhecer a importância dessas interações e da compreensão das necessidades individuais dos estudantes, os professores podem desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas e adequadas para garantir o acesso e a participação nos processos de ensino-aprendizagem. Ademais, Christmann (2019) explica que a teoria ecológica destaca que o ambiente educacional e os processos institucionais internos desempenham um papel fundamental na inclusão de estudantes usuários de cadeiras de rodas.

Ao se analisar as falas dos professores pesquisados sobre a primeira experiência com estudantes usuários de cadeiras de rodas, E1 afirmou que “a experiência não foi desafiadora justamente pela incapacidade docente de lidar com tanta especificidade”. Apesar de ser um professor que começou a lecionar recentemente, devemos refletir sobre esses desafios e como superá-los ou amenizá-los. Alguns professores nunca trabalharam com estudantes usuários de cadeiras de rodas, o que pode ser de fato um grande desafio.

Ainda na categoria dos desafios, para os professores nas aulas de Educação Física, é preciso deixar claro que as barreiras e desafios não advêm apenas da área de conhecimento e da formação acadêmica. O ambiente escolar pode ser um fator que dificulta a inclusão, e o apoio da equipe gestora é fundamental nesse processo.

No quadro 23 contam os desafios mencionados pelos professores na prática pedagógica. É importante saber se na prática pedagógica os conteúdos desenvolvidos são flexíveis e adaptados ou tornam-se uma barreira que impede de aplicá-los em suas aulas.

Quadro 23. Desafios percebidos na prática pedagógica com estudantes usuários de cadeira de rodas na aula de Educação Física

Entrevistados	**Respostas**
P1	Acredito que a maior dificuldade seja incluir esse estudante com deficiência por meio das atividades desenvolvidas. Há uma dificuldade em adaptar conteúdos e atividades práticas para esses estudantes. Nem sempre dá para adaptar e permitir que o estudante faça parte da aula. O tempo também é um dificultador para pesquisar e elaborar essas atividades. Vai depender muito também do grau de deficiência do estudante.
P2	Escola que conte com rampas e outros meios de acessibilidade, condições físicas. Condições organizacionais, como profissionais e outros meios para que este aluno seja bem atendido bem na escola, desde sua entrada, até sua alimentação, participação na aula e saída. Nas aulas práticas, o desafio maior é ter segurança para realizar as atividades com o aluno, principalmente quando este estiver fora de sua cadeira de rodas. Além deste, organizar os materiais para que o aluno possa participar com segurança e satisfação.
P3	Adaptar as atividades para a execução do aluno.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Apontados os desafios no quadro 23, os professores também responderam em relação aos conteúdos desenvolvidos na prática para os estudantes usuários de cadeiras de rodas, se são flexíveis e adaptados. O quadro 24 reflete nas falas dos professores. P1 diz que à medida do possível, sim, mas os considera um desafio, pois "não temos um material que nos ajude e facilite nessas atividades". P2, referente à prática pedagógica de atividades físicas adaptadas, não se manifestou, colocou apenas em evidência as atividades adaptadas em sala de aula: "Sim, são em nível mais fáceis, e adaptados para sua condição, como atividades de caça palavras, questões de marcar X, texto menores e com linguagem mais fácil de entender, bem como letras bem maiores para facilitar enxergar". E P3 assim se expressa: "Tento adaptar atividades coordenativas para o aluno, e também passar atividades verbais, por causa do seu comprometimento motor".

As atividades adaptadas aos estudantes usuários de cadeiras de rodas, de forma a atender de maneira específica as condições de cada estudante, tornam as aulas mais dinâmicas

e prazerosas, sendo possível desenvolver esses estudantes em várias esferas, destacam Freitas e Tolocka (2005). A fim de possibilitar o acesso aos conteúdos diversificados e atender o estudante com deficiência, torna-se necessário recorrer a procedimentos pedagógicos variados e específicos, visando modificações que respondam às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Algumas atividades ou conteúdos só se tornam acessíveis a estudantes com determinadas deficiências, mediante adaptações. A tarefa do professor de Educação Física é complexa, pois deve contabilizar os interesses do grupo com aqueles que apresentam deficiências das mais variadas, atendendo às características individuais de cada um. A partir de agora, apesar das diferenças, todos, sem exceção, deverão estar dentro dessa aula de Educação Física (SOLER, 2005, p. 18).

Quadro 24. Conteúdos desenvolvidos na prática para o estudante usuário de cadeira de rodas

Entrevistados	**Respostas**
P1	Na medida do possível sim. Atender uma turma com muitos alunos e ao mesmo tempo tentar incluir uma pessoa que não se enquadra nas atividades programadas para a turma e ter que adaptá-la para que esse estudante possa participar da maneira dele, não é fácil. Não temos um material que nos ajude e facilite nessas atividades.
P2	Sim, são em nível mais fáceis, e adaptados para sua condição, como atividades de caça palavras, questões de marcar X, texto menores e com linguagem mais fácil de entender, bem como letras bem maiores para facilitar enxergar.
P3	Tento adaptar atividades coordenativas para o aluno, e também passar atividades verbais, por causa do seu comprometimento motor.

Fonte: Elaboração própria (2023).

Na concepção de Rodrigues (2006, p.41), “adaptar é adequar a exigência da tarefa ao nível de desempenho e desenvolvimento do aprendiz”. O processo de adaptação de uma atividade consiste em intervir sobre um conjunto de variáveis influenciando o seu maior ou menor grau de dificuldade. A manipulação dessas variáveis permitirá sintonizar o nível de exigência da atividade à capacidade de desempenho do estudante. Ao sugerir adaptações durante a prática de atividades, o professor pode seguir alguns princípios propostos por Lieberman (2002):

• Incentivar a pessoa com deficiência a participar das decisões relativas às variáveis de adaptação, considerando a aceitação ou não das modificações por parte do interessado. As adaptações que acentuam a aparência ou percepção das diferenças nem sempre são bem-vindas;

• Proporcionar opções de escolha entre as variáveis de adaptação e possibilidades de combinação entre estas. Permitir que a pessoa selecione o tipo de equipamento, o estilo de ensino, as modificações de regras ou alterações no ambiente mais adequados às suas necessidades;

• Garantir a participação da pessoa com deficiência nas atividades, ainda que seja necessária assistência física, decrescendo o nível de apoio gradativamente;

• Oferecer a mesma variedade de jogos, esportes e atividades recreativas às crianças que apresentam ou não deficiência;

• Incentivar a prática de atividades coletivas e comunitárias sempre que possível.

As adaptações precisam ser constantemente avaliadas e analisadas, pois as necessidades dos estudantes também se alteram periodicamente, requerendo novos ou diferentes ajustes. Dessa forma, nas falas dos professores, a adaptação é um grande desafio.

Na Educação Física inclusiva, Castro e Telles (2020) advertem que todos os estudantes devem partilhar do mesmo espaço, sem diferenças, repensando o ensino e a sua organização com o apoio pedagógico e social necessário, e mantendo as mais altas expectativas para a aprendizagem de todos. Por isso, atividades adaptadas são consideradas inclusivas. A inclusão pressupõe sempre compartilhar o processo de aprendizagem com todos e, neste contexto, a diversidade une o grupo e o enriquece, oferecendo mais oportunidades de aprendizagem para os estudantes. Assim, lembremos que a escola inclusiva está associada a uma educação de qualidade para todos sem exceção, partindo da premissa de que qualquer estudante é educável.

Considerando o posicionamento dos professores a respeito de algumas barreiras e desafios na educação inclusiva, os gestores também têm uma responsabilidade nesse processo de inclusão na escola (Quadro 25). G1 respondeu que é um desafio da escola conseguir um cuidador educacional no início do ano letivo. Porém, G2 disse que o desafio está relacionado a formação do professor: “a falta de preparo dos docentes em relação às múltiplas deficiências existentes na unidade escolar, pois não temos uma formação para cada uma delas”. Sobre esses desafios, G3 complementa, afirmando que uma das maiores barreiras reside no “número elevado de alunos na sala comum, a falta de formação adequada dos profissionais a diversidades dos alunos inclusos”.

Quadro 25. Desafios percebidos pelos gestores para trabalhar a Educação Inclusiva com estudantes usuários de cadeiras de rodas e outras deficiências na Instituição

Entrevistados	**Respostas**
G1	Falta de cuidador educacional no início do ano.
G2	A falta de preparo dos docentes em relação as múltiplas deficiências existentes na unidade escolar, pois não temos uma formação para cada uma dela.
G3	Números elevados de alunos na sala comum, a falta de formação adequada dos profissionais a diversidades dos alunos inclusos.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A implementação da Educação Inclusiva, conforme Vicentino (2019), especialmente para estudantes usuários de cadeiras de rodas e com outras deficiências, pode apresentar desafios significativos para os gestores educacionais. A falta de cuidador educacional (G1) pode ser considerada uma questão relacionada ao microssistema da escola, onde a ausência desse profissional pode afetar diretamente a inclusão adequada dos estudantes com deficiência física. Nesse sentido, é importante garantir recursos humanos suficientes para oferecer o suporte necessário aos estudantes com deficiência. A falta de preparo dos docentes em relação às múltiplas deficiências (G2) pode ser compreendida como uma questão do mesossistema. Na percepção de Carvalho (2016), onde a interação entre a formação dos professores e a diversidade dos estudantes inclusos se mostra insuficiente, é necessário investir em programas de formação continuada que abordem diferentes tipos de deficiências e estratégias pedagógicas inclusivas, capacitando os professores para atender de forma mais efetiva a essa diversidade de estudantes.

Para Garcia (2022) a alta quantidade de estudantes na sala comum e a falta de formação adequada dos profissionais (pontuada por G3), podem ser consideradas questões do exossistema, onde a organização e as políticas da instituição e do sistema educacional influenciam a capacidade de implementar uma Educação Inclusiva de qualidade. Nesse sentido, é necessário buscar apoio e recursos nas instâncias superiores para proporcionar um ambiente escolar mais adequado e inclusivo.

Sob a ótica de Assis *et al.* (2021), o Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano oferece uma perspectiva abrangente para entender os desafios enfrentados na Educação Inclusiva. Por meio dessa abordagem, os gestores podem identificar as interações e

influências dos diversos sistemas que compõem o contexto educacional, possibilitando a implementação de estratégias mais efetivas para atender às demandas da Educação Inclusiva.

Em relação à acessibilidade, os estudantes quando questionados sobre os obstáculos encontrados para entrar na escola (Quadro 26), apenas um mencionou ter encontrado dificuldade, por não ter vaga para descer e estacionar o carro. Os estudantes com mobilidade reduzida fazem parte de um grupo altamente vulnerável, devido a diferentes obstáculos (a maioria deles físicos) que podem ser encontrados nas escolas, como exemplo, o mencionado nesta pesquisa.

Quadro 26. Obstáculo que encontrou para entrar nas dependências da escola

Entrevistados	Respostas
E1	Não
E2	Não
E3	Sim, não existe uma vaga para que eu possa descer do carro, a calçada tem vários buracos onde a roda da cadeira fica presa, a escola tem rampas muito elevadas.
E4	Não, a escola e bem adaptada para mim

Fonte: Elaboração própria (2023).

A acessibilidade, afirmam Barcelos *et al.* (2020), é um direito fundamental de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência física. A legislação brasileira tem avançado significativamente na garantia desse direito em espaços públicos, especialmente para usuários de cadeira de rodas. Capellini e Rodrigues (2018) declaram que todos os espaços públicos devem ser acessíveis e que as pessoas com deficiência têm direito à livre circulação e mobilidade, sem obstáculos ou barreiras. Esses obstáculos podem variar desde a falta de rampas acessíveis, corredores estreitos, portas estreitas ou de difícil acesso, até a falta de elevadores, sanitários adaptados e estacionamentos adequados.

Acessibilidade é essencial para garantir a igualdade de oportunidades efetivas para todas as pessoas. É dever das instituições educacionais garantirem que todas as instalações e recursos sejam acessíveis e estejam em conformidade com as normas de acessibilidade. Isso inclui fornecer rampas acessíveis, elevadores, banheiros adaptados e estacionamentos adequados, para que todos os estudantes possam entrar e se movimentar livremente pela escola.

Vasconcellos (2019) esclarece que, apesar dessas normas legais, a realidade ainda é desafiadora para muitos estudantes com deficiência física. A falta de cumprimento da legislação por parte das autoridades e empresas responsáveis pela construção e manutenção de espaços públicos é uma das principais barreiras para a acessibilidade.

Castro e Telles (2020), por sua vez, advertem para que haja um comprometimento efetivo das autoridades e empresas responsáveis pela construção e manutenção de espaços públicos para garantir a acessibilidade aos usuários de cadeiras de rodas e outros estudantes com deficiência física, principalmente na rotina de uma escola. As pessoas com deficiência devem ser ouvidas e terem participação ativa na definição das políticas e normas de acessibilidade. Faz-se necessário fornecer capacitação adequada para os funcionários da escola, a fim de que ofereçam suporte e assistência adequados aos estudantes com mobilidade reduzida. Isso inclui estar ciente das necessidades dos estudantes, estar preparado para ajudá-los a superar obstáculos e promover um ambiente inclusivo e acolhedor para todos.

Nas três escolas pesquisadas percebemos uma boa acessibilidade, rampas, corrimãos adequados, banheiros e bebedouros adaptados, calçadas sem buracos, portas que possibilitam passar a cadeira de rodas sem dificuldades. Porém, em uma delas, parte da calçada estava danificada; a rampa que dava acesso à quadra era muito inclinada, o que dificultava e se tornava perigoso utilizá-la, além da necessidade de mais vagas para carros para usuários de cadeiras de rodas nesta escola, uma vez que rotineiramente os pais têm que aguardar e esperar para se deslocar até a entrada da escola. Na visão dos gestores, quando questionados sobre os desafios da acessibilidade, todos foram unânimes em responder que a escola estava bem equipada com rampas, banheiros adaptados, lavados, bebedouros com altura acessível. Já para os estudantes, havia apenas rampas e banheiros adaptados. Na visão e observação do pesquisador, confirmamos a existência de rampas, corrimãos adequados, banheiros e bebedouros adaptados.

Nas observações das primeiras aulas práticas na escola da estudante E3, o pesquisador percebeu que a monitora deu a volta na escola por outra rampa para o acesso à quadra poliesportiva. Após a aula, observamos, novamente, que ela utilizou aquele mesmo percurso. Notamos que a rampa que dava acesso à entrada principal da quadra era muito inclinada, dificultando a descida e subida da cadeira de rodas, e precisava ser reconstruída de maneira adequada. A acessibilidade é um direito para garantir a segurança e facilitar o acesso da pessoa usuária de cadeira de rodas. Nesse sentido, Bianchetti (2020) esclarece que a legislação brasileira estabelece direitos e normas importantes para a acessibilidade de usuários de cadeiras de rodas em espaços públicos. No entanto, é necessário um esforço contínuo para que esses

direitos sejam efetivamente garantidos e para que a inclusão seja uma realidade para todas as pessoas.

Para fecharmos esta categoria, os estudantes usuários de cadeiras de rodas foram questionados sobre quais aspectos deveriam ser melhorados na escola, visando o atendimento às suas necessidades especiais como usuários de cadeira de rodas (Quadro 27). Assim, observamos as falas dos estudantes E2 e E3 sobre ser necessário a disponibilização de vagas para carros destinadas às pessoas usuárias de cadeiras de rodas e equipamentos e mobílias que auxiliem no bem estar desses estudantes. Nesse sentido, a principal barreira relacionada ao processo de inclusão educacional até o momento para estudantes que utilizam cadeira de rodas, de acordo com eles, é a deficiência na preparação dos professores.

Quadro 27. Percepção dos estudantes sobre o que a escola precisa melhorar para o atendimento na condição de usuário de cadeira de rodas

Entrevistados	Respostas
E1	Pra mim está adaptada.
E2	No aspecto de mobilhas tipo um colchonete uma cadeira extra para que ele pudesse sair da sua cadeira já que fica 4 horas sentado direto.
E3	Disponibilizar uma vaga pra cadeirante, dá uma arrumada na calçada.
E4	Se fosse mais fácil o meu caderno ser um tablet aí fica mais fácil a responder questionários e também minha mão não ia cansar

Fonte: Elaboração própria (2023).

Percebemos, nesta categoria, que cada unidade escolar sabe quais sãos os desafios que implicam e muitas vezes impedem o processo inclusivo. Nessas escolas, os desafios foram pontuados pelos estudantes, professores e gestores. A inclusão e participação efetiva nas aulas, a autoconfiança em realizar as atividades quando são propostas, acessibilidade no percurso até a quadra, mais conhecimentos dos professores em relação às atividades e à falta de atividades adaptadas, são alguns dos principais desafios percebidos para os estudantes usuários de cadeiras de rodas nas escolas.

Quanto aos professores, os desafios se limitam à falta de materiais adequados e/ou adaptados, conhecimento sobre a deficiência dos estudantes em suas aulas, tempo para pesquisa, elaboração e adaptação das atividades, acessibilidade e condições organizacionais, segurança em realizar as atividades com os estudantes quando estão fora da cadeira de rodas.

Para os gestores, os desafios elencados se referem à falta de preparo dos professores diante das múltiplas deficiências existentes na unidade escolar, pois não têm uma formação específica para cada uma delas, ou seja, a carência de formação para o professor, a ausência de atividades adaptadas, sala de aula com número elevado de estudantes e a necessidade de cuidador educacional no início do ano letivo.

Constataram-se vários desafios encontrados pelos pesquisados no processo de inclusão no âmbito escolar e nas aulas de Educação Física. Isso aponta para reflexões sobre o processo inclusivo, e que a escola ainda é um espaço de interações positivas. Também há o reconhecimento de que a escola está fazendo esforços para promover a inclusão, apesar dos indicadores das barreiras e desafios. Aranha (2017) enuncia que esses desafios que se tornam barreiras enfrentados pelos estudantes usuários de cadeiras de rodas podem interferir significativamente na sua participação e inclusão na educação.

Na visão de Nogueira *et al.* (2016), um sistema educacional inclusivo se baseia nos princípios da igualdade e da equidade. Isso significa que todos os estudantes devem receber as mesmas oportunidades educacionais, independentemente de suas características individuais, e que suas diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. Inclusão não é apenas garantir a presença física de estudantes com deficiência nas salas de aula, mas assegurar que eles tenham acesso a uma educação de qualidade, que reconheçam e fortaleçam seu potencial humano em todos os espaços da escola.

5.8. A sintonia entre família e escola possibilitando o processo de aprendizagem

Nessa categoria foram agrupadas as falas que remetiam à discussão sobre a participação da família no processo inclusivo, nas atividades desenvolvidas pela escola e a metodologia desenvolvida para alcançar as famílias e garantir o aprendizado dos estudantes com deficiência. Diante do questionamento aos pesquisados sobre o que é necessário para melhoria do aprendizado e desenvolvimento dos estudantes usuários de cadeiras de rodas (Quadro 28), novamente bateu-se na tecla a necessidade da formação dos professores, e garantir, de modo igualitário, condições de aprendizagem dos estudantes.

Quadro 28. Percepção da direção sobre o aprendizado e desenvolvimento dos estudantes usuários de cadeiras de rodas

Entrevistados	**Respostas**

G1	Formação dos professores, acessibilidade aos locais da escola onde terão as atividades adaptadas.
G2	Poder garantir de modo igualitário e dentro de um mesmo contexto escolar, que toda criança possa usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais alunos.
G3	O aluno deve ficar sempre na frente e no meio da sala, pois isso facilita a sua atenção e integração na turma, o aluno deve ser tratado com naturalidade e sua participação nas atividades em grupo deve ser sempre estimulada.

Fonte: Elaboração própria (2023).

As respostas dos gestores G1, G2 e G3 destacaram diferentes aspectos relevantes nesse contexto. O aprendizado e desenvolvimento dos estudantes usuários de cadeiras de rodas é um tema de grande relevância para promover a inclusão e a igualdade no contexto educacional. Nessa questão, G1 enfatizou a importância da formação dos professores para atender os estudantes usuários de cadeiras de rodas de modo mais qualificado. Essa formação deve abordar não apenas o conhecimento técnico, mas também questões de acessibilidade para garantir que os espaços da escola sejam adaptados para atender às necessidades específicas desses estudantes. G2 também salientou a necessidade de proporcionar um contexto escolar igualitário, onde todas as crianças, incluindo as que utilizam cadeiras de rodas, possam usufruir das mesmas experiências e condições de aprendizagem. Isso implica assegurar que os recursos e oportunidades educacionais sejam disponibilizados de maneira equitativa, a fim de permitir que cada estudante desenvolva seu potencial máximo.

Em consonância com essa ideia, G3 trouxe contribuições práticas, destacando que posicionar o estudante usuário de cadeira de rodas na frente e no meio da sala facilita sua atenção e integração na turma. Além disso, estimular a participação do estudante nas atividades em grupo e tratá-lo com naturalidade são atitudes que contribuem para sua inclusão social e desenvolvimento no ambiente escolar.

Em relação à melhoria do aprendizado desses estudantes, especificamente nas aulas de Educação Física (Quadro 29), constatamos que há necessidade de uma qualificação aprimorada dos professores, considerando as limitações dos estudantes. Mais uma vez, a mesma percepção dos gestores e estudantes em relação à formação e qualificação dos professores.

Quadro 29. Percepção dos estudantes usuários de cadeiras de rodas em relação ao aprendizado e desenvolvimento nas aulas de Educação Física

Entrevistados	Respostas
E1	Aulas que levem em conta as minhas limitações.
E2	Ter um professor qualificado e apto disposto a elaborar atividades voltadas pra cadeirante.
E3	Preciso que os professores tenham mais conhecimento sobre as atividades para disponibilizar um momento comigo e os demais alunos juntos.
E4	Algumas atividades que eu e os meus amigos faça juntos.

Fonte: Elaboração própria (2023).

A escola tem papel fundamental na formação do estudante e de ofertar inúmeras maneiras e incentivos para oportunizar o desenvolvimento das suas potencialidades para o aprendizado. Por meio de ações conjuntas com a família e comunidade propiciando a este estudante uma participação ativa no exercício de seus deveres e direitos como cidadão.

Nas falas dos estudantes, há uma deficiência dos professores na forma de atendimento aos estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física. Desta forma, leva-se em consideração um currículo adaptado para atender os estudantes com deficiência, atendendo a Lei N° 9.394, Art. 59, que destaca sobre os sistemas de ensino em assegurar os estudantes com necessidades especiais:

> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades. Em 2013 foi realizada uma alteração do artigo 59, substituindo educandos com necessidades especiais por "educandos com deficiência".

Hoje está dessa forma:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Entende-se currículo específico como currículo adaptado, pois um currículo adaptado deve ser específico para atender a necessidade individual de um estudante. As adaptações periodicamente devem ser revistas, devido às necessidades dos estudantes se modificarem com o tempo, necessitando de novos ajustes e modelos. Conforme Pedrinelli (2003, p. 97), "tornar um programa adequado para todos, pode necessitar mais ou menos modificações, às vezes no estilo de ensino, às vezes em algumas regras, às vezes no ambiente, às vezes no equipamento."

Ainda pensando em adaptação de currículo, E2 enfatizou a importância de “ter um professor qualificado e disposto a elaborar atividades voltadas especificamente para cadeirantes”. A Educação Física, como afirma Detzel e Ferreira (2020), pode ser uma disciplina curricular muito rica em experiências e aprendizados, desde que os professores estejam comprometidos com a promoção da inclusão e do respeito à diversidade.

Capellini e Rodrigues (2018) comenta que no processo de inclusão, os professores devem ter atitudes positivas e destacam a necessidade de reconhecer o valor educacional do estudante, em que implica a Educação Física em incluir todos os indivíduos em todas as atividades possíveis, independentemente de suas particularidades, facilitando a participação ativa e efetiva. Como discorre Vasconcellos (2019, p. 67), “não devemos entender a inclusão como assimilação de modelos, absorção ou etnocentrismo”; não se trata da predominância de um modo de fazer sobre outro, mas de uma coexistência na diversidade.

A estudante E3 contribui afirmando que é preciso que os professores tenham mais conhecimento sobre as atividades para proporcionar um momento de interação entre todos os estudantes, incluindo aqueles com limitações. Essa resposta reforça que os professores precisam estar bem preparados e capacitados para promover a inclusão e facilitar a participação conjunta de todos os estudantes nas atividades.

Nesse sentido, Barros (2018), corrobora afirmando que durante a aula de Educação Física, é um momento importante para a inclusão do estudante com deficiência na escola. É um momento em que todos os estudantes possam interagir e descobrir suas habilidades físicas e motoras, e para o estudante que utiliza cadeira de rodas, propicia novas potencialidades relacionadas ao seu corpo.

O estudante E4 solicitou a realização de algumas atividades em que ele e seus amigos pudessem participar juntos. Essa resposta destaca a importância de promover oportunidades de interação e cooperação entre os estudantes, independentemente de suas habilidades ou limitações, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e socialmente enriquecedor.

Gorgatti (2008) contribui dizendo que o professor tem grande importância nos processos de inclusão, enfrentando os desafios vivenciados no ambiente escolar. É preciso que o professor promova aulas com qualidade e segurança, que conheça algumas características fundamentais sobre cada deficiência e, sobretudo, consiga perceber as potencialidades diferenciadas presentes nos estudantes, independentemente das deficiências que possam apresentar, criando oportunidades para que aprendam e se desenvolvam juntos. O comprometimento do professor com o estudante, faz uma grande diferença na confiança deste

estudante em participar da aula e a motivação deve ser constante para que participe de todas as brincadeiras durante a aula (TESSARO, 2005).

A aprendizagem estabelece ligações entre certos estímulos e respostas equivalentes, sendo um fenômeno que pode modificar o comportamento do indivíduo em função da experiência. Desta forma, toda vivência de experiências pode se tornar em aprendizado e todos têm o direito de aprender com qualidade, mesmo com algumas limitações. As dificuldades de aprendizagem e os estudantes com deficiência não devem ser encaradas como uma situação de fora da escola, em que apenas um especialista externo ou médico é capaz de resolver. É importante compreendê-las como também competência da escola (HASHIMOTO, 2009; MIRANDA, 2020).

Como expõem Franco (2021, p. 45), "compreender a relação entre o indivíduo e o ambiente em que ele está inserido é fundamental para entender o processo de desenvolvimento humano", e mais especificamente, para compreender o papel do professor como agente de transformação na formação dos indivíduos. Desse modo, a constante busca pelo aprimoramento pessoal e profissional é essencial para que o professor possa cumprir com excelência sua missão de educador.

Para os professores, a respeito do aprendizado do estudante usuário de cadeira de rodas em relação aos demais estudantes, depende de muitos fatores, como relata P1, "quando o estudante apresenta somente deficiência física a interlocução entre a aula e as possíveis adaptações torna o ambiente educacional mais propício". Já P2 diz que "não me vejo capacitada para conseguir verificar o seu aprendizado" e logo relata que não estava preocupada com o aprendizado do estudante, e sim com o bem-estar dele. P3 ressalta que não há como medir o aprendizado do estudante devido ao comprometimento motor.

Quadro 30. Percepção do aprendizado do estudante usuário de cadeira de rodas em relação aos demais estudantes

Entrevistados	Respostas
P1	Depende de muitos fatores. Porém, quando o aluno apresenta somente deficiência física a interlocução entre a aula e as possíveis adaptações torna o ambiente educacional mais propício.
P2	Não tive muitos meios e também não me vejo capacitada para conseguir verificar o seu aprendizado, apenas ficou no nível de socializar-se mesmo, trazendo bem-estar e sendo como meio de lazer, também não me preocupei com aprendizado em si, mas com a satisfação do aluno.

P3	O aprendizado do aluno em si é muito teórico, pois possui muito comprometimento motor

Fonte: Elaboração própria (2023).

A aprendizagem depende muito de estímulos e motivação, e dar significado à aprendizagem tem se tornado um grande desafio, afirmam Gomes *et al.* (2007). Desta forma, é percebido nas falas dos professores sobre a dificuldade de acompanhar o aprendizado dos estudantes com deficiência. Um exemplo que pode contribuir é o documentário "As Borboletas de Zagorski"[6], que é integrante de uma série da rede de televisão inglesa, intitulada "Os Transformadores".

Essa série tem como objetivo central exibir ações transformadoras empreendidas por professores e que comprovadamente deram resultados positivos. Logo na abertura do documentário aparece a expressão "Os Transformadores", para destacar o processo de mudanças percorrido pelos estudantes com deficiência submetidos aos princípios educacionais desenvolvidos pela Escola de Zagorski. O adjetivo "transformador" é utilizado para referendar as limitações que são vencidas através do uso de instrumentos adaptativos, os quais promovem essa superação pelo estabelecimento das vias colaterais de desenvolvimento.

Retomando a fala dos professores sobre a percepção da evolução no processo da aprendizagem motora para o estudante usuário de cadeira de rodas (Quadro 31), as respostas à pergunta para dois professores foram indiferentes: P3 não respondeu e P2 disse: "Não vejo, nenhum procedimento foi realizado". Mas P1, com um ano apenas de experiência com estudantes usuários de cadeiras de rodas, disse que considera muito importante o desenvolvimento da aprendizagem, e complementa que a participação da comunidade escolar, junto à família, pode influenciar esse processo de aprendizagem na educação inclusiva. Porém, não soube responder sobre os procedimentos realizados para esse processo.

[6] As Borboletas de Zagorski (The Butterflies of Zagorsk, 1990) é um documentário que descreve o trabalho da escola russa de *Zagorsk* em educar crianças com deficiências graves, surdas e cegas, inspirado nos estudos de Lev Vigotski. A obra tem 58 minutos de duração e se passa na cidade de Zagorsk, a 80 km de Moscou. Direção Ann Paul, produtora: BBC Education and Training, lançamento (1992).

Quadro 31. Percepção do processo da aprendizagem motora do estudante usuário de cadeira de rodas

Entrevistados	Respostas
P1	Considero muito importante o desenvolvimento da aprendizagem motora e não só isso. Toda a vivência educacional da criança pode sofrer alterações conforme a ativação ou não de estratégias executadas por toda comunidade escolar, junto à família e órgãos educacionais. Não sei argumentar sobre quais processos podem ser feitos para uma aprendizagem motora "efetiva" e de "qualidade".
P2	Não vejo, nenhum procedimento foi realizado.
P3	Não respondeu

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nessa perspectiva, pensamos que a postura de um professor com a sensibilização de uma prática escolar inclusiva requer inúmeras modificações em seu trabalho, dentre as quais: acreditar que toda criança é capaz de aprender, reorganizar a sua prática, refletir sobre quem são esses estudantes, quais suas dificuldades, suas potencialidades; planejar o seu trabalho sempre pensando em como a criança com alguma dificuldade vai aprender determinado conteúdo. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, e com aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana. Os professores já estavam sujeitos a uma avalanche de mudanças, nas quais suas visões não foram seriamente consideradas. É importante que a inclusão não seja considerada apenas outra inovação (MITTLER, 2003, p.184).

Baseado nas ideias de Mittler (2003), vemos o quanto os professores necessitam refletir sobre suas ações, o quanto precisam (re)pensar o seu fazer pedagógico para poder colaborar com a aprendizagem dos estudantes. Acreditamos ser a escola um espaço propício para o trabalho inclusivo, por ser um local que valoriza a heterogeneidade e contribui tanto para a formação cidadã quanto humana dos estudantes. Nesse sentido, fica evidenciado que todos os sujeitos que compõem a escola são importantes no processo inclusivo, porém, o professor, por lidar diretamente com estudantes com deficiência nas escolas, é o principal articulador para que os estudantes sejam motivados e provocados para melhorar o desenvolvimento do aprendizado.

O quadro a seguir reflete a percepção da participação da família na vida escolar dos estudantes usuários de cadeira de rodas (Quadro 32). A participação da família no processo de inclusão de estudantes com deficiência, é de extrema importância, pois constituem sua primeira

rede de apoio (BRITO; KOLLER, 1999). Entretanto, é necessário que a família receba instruções e se junte à escola para proceder no acompanhamento e desenvolvimento dos estudantes inseridos no contexto escolar.

Quadro 32. Percepção da participação da família nas atividades que fazem parte do processo de sua aprendizagem

Entrevistados	Respostas
E1	Participa às vezes
E2	Participa efetivamente
E3	Participa às vezes
E4	Participa às vezes

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quando os estudantes foram questionados sobre a participação de suas famílias no processo de aprendizagem, responderam que a família participa às vezes. Apenas E2 mencionou participação efetiva. Isso indica que há momentos em que as famílias se envolvem no processo educacional, mas talvez haja espaço para maior colaboração e engajamento contínuo entre a escola, os estudantes e suas famílias para apoiar efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Quanto à participação da família nas atividades que fazem parte do processo de aprendizagem, para os professores, a família participa, mas não têm contato com o professor, e isso torna o processo de aprendizagem mais complexo.

Como apontado no quadro 33, o contato com a escola e professores não é satisfatório. A família, por sua vez, contribui para uma melhoria no atendimento das necessidades da escola, aprimorando competência e estimulando a autonomia das crianças com deficiência, permitindo que sejam vencidos vários obstáculos e concretizando o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 33. Percepção da participação da família nas atividades que fazem parte do processo de aprendizagem do estudante usuário de cadeira de rodas

Entrevistados	Respostas
P1	Participa, mas não tem contato
P2	Participa, mas não tem contato

P3	Participa, mas não tem contato

Fonte: Elaboração própria (2023).

A pesquisa aponta que a relação entre família-escola precisa criar um vínculo maior, participando com mais frequência das atividades propostas pela escola. Apesar dos pais não acompanharem regularmente as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, seus filhos se expressam e comentam sobre estas atividades no ambiente familiar e os componentes deste mesossistema (casa) conseguem identificar o trabalho do professor de Educação Física, sobre a participação ou não de seus filhos e os benefícios que essas atividades trazem fisicamente e emocionalmente para a vida deles.

O participante P1 afirmou que se torna muito importante uma rotina e participação da família no contexto escolar dos seus filhos, pois a aprendizagem com esta estratégia não é a mesma. Portanto, a escola precisa reconhecer quem são os protagonistas, quais as suas dificuldades e se aproximar da família para melhorar a participação nas ações desenvolvidas pela escola e que norteiam o processo inclusivo, mas a família deve se incumbir e conhecer o seu papel real no processo de inclusão de seus filhos.

Falar de uma escola inclusiva passa inevitavelmente pela discussão sobre uma relação ativa e positiva entre todos os agentes envolvidos no processo educativo. Conforme Palma Filho (2012), o que implica desenhar, em conjunto, o que é melhor para o estudante e determinar, também em conjunto, o caminho da educação. Este caminho conduz a uma educação inclusiva em que todos participam ativamente, transformando a escola com base nos princípios da normalização e da igualdade de oportunidades, e onde o respeito pela diversidade está presente como valor e princípio de ação. Conforme descreve Vitor (2020, p. 37), a família, a escola e a comunidade, unidas pela inclusão:

> [...] Sabemos que não é uma tarefa simples, mas é muito mais fácil alcançar bons resultados, alcançar a inclusão plena e melhorar a qualidade de vida dos alunos remando todos na mesma direção: família, escola e comunidade. Falar desta relação não deve continuar a ser um desafio neste século XXI, pois significa falar de qualidade educativa e de educação inclusiva (VITOR, 2020, p. 37).

Para Aguiar (2017) a escola não é o único contexto educativo, mas a família, os meios de comunicação e a sociedade em geral desempenham um papel importante no processo educativo. A família, como qualquer outro agente, tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e dos jovens; ninguém pode ou deve ser responsável exclusiva ou isoladamente pela sua educação; todos devem analisar e determinar qual o seu papel no

processo educativo, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, proporcionando uma resposta educativa inclusiva e de qualidade. A sociedade e a escola transformaram, mas não só elas, a família também sofreu mudanças substanciais: de uma configuração patriarcal ou matriarcal para uma família nuclear; desde a pouca participação até o seu papel ativo e protagonista na escola e nas dinâmicas internas e educativas relacionadas aos seus filhos.

Segundo Aranha (2017), um dos objetivos mais proeminentes das políticas educacionais de alguns países nos últimos anos tem sido envolver as famílias na educação e no contexto escolar. Da mesma maneira, na investigação, o autor destaca a necessidade de envolver as famílias e outros agentes comunitários, por um lado, para garantir o sucesso da inclusão e, por outro, para melhorar aspectos relevantes na qualidade de vida individual e qualidade de vida familiar.

A presença dos pais nas decisões educativas que dizem respeito aos seus filhos é normalmente garantida, mas constata-se uma verdadeira falta de participação segundo Capellini (2018), porque o papel que devem desempenhar não está claramente definido. É comum que os pais sejam apenas destinatários de informações e participem ocasionalmente. A participação, colaboração e envolvimento dos pais na educação dos filhos, segundo Costa (2019), principalmente através de reuniões e outras atividades que fazem parte do processo de sua aprendizagem, tem um impacto significativo para alcançar uma educação de qualidade e formar cidadãos comprometidos.

No cotidiano escolar observa-se um aumento da presença das famílias, o que leva a maior participação, reconhecendo esse direito, embora tenha sido observado que a participação ainda é baixa. Cabe às famílias participarem na elaboração e revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento fundamental nos centros educativos baseado no princípio da não discriminação e da inclusão, que inclui: as características do ambiente cultural e social da escola, os valores, objetivos e prioridades de ação e resposta educativa de qualidade para todos.

Finnemore (2019) enfatiza que quando as famílias se relacionam, o capital social aumenta e os estudantes recebem a atenção de um número maior de adultos, e os pais partilham orientações, normas e experiências educativas. Isto implica que devem construir um espaço de encontro, uma escola para todos, onde os valores comuns sejam reforçados através da confiança na família e na educação, onde predomine a responsabilidade partilhada, a colaboração e a cooperação, respeitando o direito de todos.

Silva (2007, p. 50) destaca em um estudo a importância de “comunicar-se com os profissionais por meio de caderno de comunicação ou, de preferência, pessoalmente”. Os familiares ressaltaram também a maneira de falar com os profissionais como uma pessoa amiga, tendo a oportunidade de dar sugestões e resolver problemas por meio do diálogo.

Ainda em relação à comunicação com os familiares, no estudo de Brito e Silva (2019) foi possível identificar que uma das necessidades apresentadas pelos familiares é a de receber informações sobre a deficiência de seus filhos, o tipo de ajuda, direitos e serviços de apoio que sejam necessários para a educação de seus filhos. Deste modo, destaca-se como o contato entre professor/família para melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes se faz necessário.

Nesta categoria, os professores foram questionados sobre a metodologia utilizada pela escola para envolver a família do estudante usuário de cadeira de rodas no processo de inclusão. Em resposta, o professor P1 descreveu detalhadamente o que é feito ou pelo menos o que deveria ser realizado neste sentido:

> “Todas as escolas municipais contam com apoio pedagógico realizado pelas TAADi, que são pessoas responsáveis para o auxílio de todo e qualquer estudante que tenha necessidades especiais. Além disso, os CMEBs contam com a Sala de Recursos, em que se realiza um acompanhamento minucioso de trabalho psicopedagógico. A escola trata de identificar, por meio de avaliações feitas pelos docentes, estudantes que apresentam alguma dificuldade aparente e então comunica-se a família de seu filho ou filha precisará de uma atenção diferente quanto à realização de suas atividades extraclasse (em casa) e sobre o atendimento na Sala de Recursos em horário diferente das aulas do ensino regular. A comunidade escolar se compromete com a família e com o auxílio aos docentes no que diz respeito ao melhor atendimento possível para esse público. A coordenação e direção escolar sempre estará aberta ao diálogo com pais e familiares para compor uma boa gestão educacional.” (P1, 2023)

E P2 foi categórica ao dizer que não tem conhecimento e que também não vê a família na escola: “Não tenho conhecimento sobre isso, não vejo a família na escola. Apenas percebo que os pais são presentes, tendo pai e mãe, mas na escola nunca os vi”. P3 assumiu as aulas da turma recentemente e também não soube responder: “Não estou a par da metodologia utilizada, pelo fato de ter pouco tempo trabalhado na turma do aluno cadeirante.” A fala do professor P2 estabelece uma ligação com os quadros 32 e 33, em relação à participação da família nas atividades que fazem parte do processo de aprendizagem na escola.

Os gestores reconhecem a importância da parceria entre a família e a escola para que se possa efetivar o processo de inclusão dentro da escola. Entretanto, é necessário que as famílias reconheçam o seu papel como colaboradoras desse processo. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), os papéis desempenhados pelas pessoas e suas inter-relações com as outras pessoas, contexto, objetos e símbolos são fatores que contribuem para o

desenvolvimento. Percebe-se aqui uma visão dos professores e gestores sobre os papéis a serem desempenhados pela família. A perspectiva sobre a família é relacionada aos papéis que lhes atribuem.

Durante o período de pesquisa foi possível perceber a preocupação das famílias. A preocupação transmitida pelos pais/responsáveis foi sobre as implicações do ensino-aprendizagem e da melhor participação nas aulas práticas de Educação Física. Os pais se sentem felizes e agradecidos quando incluem seus filhos nas atividades das quais eles possam participar, mesmo sendo as mais simples. Nesse sentido, a família fará parte deste processo inclusivo, se a escola for parceira e possibilitar condições para que isso aconteça.

A família, nesta perspectiva, é uma das esferas responsáveis pelo processo de socialização dos estudantes com deficiência realizado mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel transmissor de pais e professores para que os estudantes possam sentir-se seguros e motivados para aprender com entusiasmo e alegria no campo escolar e familiar (SZYMANSKI, 2010, p. 20).

Para finalizar esta categoria, os estudantes foram questionados sobre o que mais a família deles aprecia na escola, tendo o estudante como uma pessoa com deficiência (Quadro 34). De acordo com os estudantes pesquisados, ter uma auxiliar no processo de ensino-aprendizado tem sido um ponto que a família dos estudantes mais aprecia na escola onde estudam.

Quadro 34. Percepção do estudante sobre o que a família aprecia na escola

Entrevistados	Respostas
E1	Ter uma auxiliar.
E2	O carinho por parte de alguns profissionais.
E3	Apreciam minha professora auxiliar, ela tem sido essencial no meu aprendizado.
E4	Eles apreciam que eu sou um aluno que não gosta de falta aula gosto muito de ir para a escola.

Fonte: Elaboração própria (2023).

E2 mencionou que o carinho por parte de alguns profissionais é algo que sua família aprecia na escola. Essa resposta reflete, segundo Galvão (2020), o cuidado e afeto oferecidos por determinados profissionais, que criam um ambiente acolhedor e demonstram atenção

especial às necessidades dos estudantes com deficiência. O carinho desses profissionais pode desempenhar um papel fundamental no bem-estar emocional e na confiança dos estudantes. A estudante E3 complementou dizendo que sua professora auxiliar tem sido essencial em seu aprendizado. Isso nos motivou a procurar saber o trabalho que a monitora estava fazendo com a estudante E3.

A monitora tem acompanhado E3 em todos os momentos na escola, quando precisa ir ao banheiro, na merenda, pois ela precisa dar a comida na boca, devido a pouca mobilidade dos braços e mãos. Antes do intervalo leva E3 para o laboratório de informática, um espaço mais tranquilo para fazer alongamentos com colchonetes para descomprimir um pouco a coluna para amenizar as dores da coluna. No quesito do desenvolvimento cognitivo, a monitora relatou que a estudante consegue identificar imagens e algumas palavras, têm dificuldade de identificar algumas letras. Então ela tem trabalhado os fonemas e leitura labial, e também iniciou a linguagem de sinais, libras, para a estudante e mãe se comunicarem melhor. Disse que a estudante consegue entender muito bem o que falamos e gosta “do malfeito” (nesse momento a estudante sorriu, entendendo a expressão). A escrita tem trabalhado mais e argumentou sobre o uso das tecnologias utilizando o tablet, mas recentemente ela tem desenvolvido um trabalho melhor com o manuscrito, para desenvolver a musculatura e coordenação motora fina. Nota-se a dinâmica e dedicação em seu trabalho, pois alguns monitores ficam o tempo todo ao lado de estudantes com deficiência e não têm manifestado o interesse de subsidiar ferramentas e condições necessárias para o aprendizado mínimo desses estudantes.

Esse relato destaca a valorização do apoio e suporte individualizado oferecido por um profissional que auxilia o estudante durante suas atividades escolares. A presença de um professor auxiliar, conforme expõem Rodrigues (2021), pode proporcionar uma experiência educacional mais inclusiva, adaptada às necessidades específicas do estudante, permitindo um melhor desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Por sua vez, E4 respondeu que sua família aprecia o fato de ser um estudante que não gosta de faltar a aula e que adora ir para a escola. Isso se reflete diretamente no microssistema em relação ao mesossistema - o ambiente escolar - envolvente e estimulante para este estudante com deficiência, e influencia o mesossistema (casa). Capellini e Rodrigues (2018) comentam a importância desses ambientes para que os estudantes se sintam motivados e entusiasmados em participar das atividades e do processo de aprendizado.

Essas respostas evidenciam uma notabilidade no suporte emocional, no acompanhamento individualizado, no ambiente escolar positivo e na experiência educacional desses estudantes com deficiência. O carinho dos profissionais, como relata o estudante E1, a

presença de professores auxiliares e a criação de um ambiente acolhedor contribuem para o bem-estar dos estudantes e, de fato, têm sido uma metodologia utilizada pela escola para envolver a família neste processo. De acordo com Bronfenbrenner (1979/1996), a capacidade da criança para aprender poderá, eventualmente, depender menos da forma como é ensinada do que da existência e da qualidade da relação estabelecida entre a sua família e a sua escola.

A intenção dessa categoria foi falar da interação família e a escola no processo de aprendizagem. Observou na pesquisa que os pais às vezes participam das atividades, porém, não estão totalmente envolvidos neste processo e que precisam dialogar mais com os professores e a escola. A escola e família são laços que não devem se desligar porque perante a sociedade são instituições que devem trabalhar em conjunto ao alcance dos mesmos objetivos, a aprendizagem do estudante. A sintonia entre a família e escola possibilita que o desenvolvimento da criança e o processo de aprendizagem sejam ampliados. Dessa forma, o estudante tem a oportunidade de vivenciar experiências educativas na escola e no convívio familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descrição do processo de construção de uma pesquisa baseada na inclusão de estudantes com deficiência, especificamente usuários de cadeira de rodas, pautada na ótica contextual-ecológica, proposto por Urie Bronfenbrenner, reflete um caminho com múltiplas possibilidades, no sentido de que pode ser seguido por outros investigadores em outros contextos. Ao analisar e discutir as falas dos participantes tivemos o cuidado e respeito com cada um. Imaginávamos as histórias dessas pessoas inseridas naquele contexto escolar, suas concepções, representações, suas emoções, desabafos e decepções. “Olhamos” para cada um deles como gostaríamos de ser olhados. Desde a nossa chegada as escolas, e ao longo do percurso, fomos criando vínculos, laços que, com toda certeza, serão permanentes em nossas vidas. Por isso, também podemos dizer, nestas considerações, provisoriamente finais, que nos “sentimos incluídos e não podemos continuar como iniciamos a pesquisa”.

Para chegarmos no contexto da pesquisa, os resultados e discussão, o estudo avançou sobre um referencial teórico denso e atual. O tema e objeto central desta pesquisa referem-se à participação do estudante usuário de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física escolar. Especificamente, se o estudante usuário de cadeira de rodas tem garantindo suas oportunidades de participarem das aulas de Educação Física.

Dessa forma, foi definido a pergunta e o objetivo da pesquisa: Como ocorre a participação dos estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular? O que gerou o objetivo geral: identificar os desafios e implicações da participação dos estudantes em cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física nas escolas de ensino regular. A falta de participação nas aulas práticas de Educação Física, tornou-se uma experiência não positiva para os estudantes em cadeira de rodas, percebida por eles, gestores e os próprios professores.

Com base na pesquisa de campo, conclui-se que os estudantes desejam participar das aulas práticas e quando participam sentem-se bem, felizes e motivados. Porém, há diversos desafios que precisam ser superados, um deles se refere à confiança em relação ao ambiente, pois o ambiente físico das aulas de Educação Física é algo positivo para eles, proporcionando uma sensação de bem-estar e ampliar a participação desses estudantes. Foi observado que, infelizmente, os estudantes em cadeira de rodas não estão participando das aulas de Educação Física. Este fato é evidenciado pelas falas dos estudantes/pais, pela insatisfação dos filhos não participarem das aulas, não terem atividades adaptadas que possam fazer, entre outras. Ainda, pela percepção dos gestores em descrever que falta capacitação dos professores para o

atendimento aos estudantes com deficiência e os próprios professores em dizer que não estão preparados para atendê-los.

Os estudantes não se engajaram nas atividades propostas, automaticamente não houve interações em todas as atividades, nem em curto ou médio período. As atividades não exploraram as possibilidades e limitações desses estudantes, deixando de vivenciar situações evolutivas de complexidade maior em um tempo prolongado. As relações de dificuldades entre as atividades não foram proporcionadas pelos professores, as atividades de algum modo distante promoveram relações recíprocas, quando os estudantes participavam, o que era raro.

Foi observado o pouco conhecimento a respeito da inclusão adquiridos pelos professores na graduação, palestras entre outros. Definiram muito bem o que é inclusão, mas na prática faltou contextualizar e fazer aplicação. Os professores, segundo o que foi relatado e observado, ainda não estão preparados para o processo de inclusão e precisam adquirir mais conhecimentos sobre Educação Física Adaptada e Educação Especial. Desta forma, a definição de inclusão na concepção dos professores de Educação Física no processo da pesquisa, ainda que correta, não foi ao encontro da prática pedagógica.

Apesar das dificuldades e desafios, também relatados pelos professores, o caminho é buscar fazer pequenas e simples atividades adaptadas que incluam os estudantes com e sem deficiência, para que haja as relações de reciprocidade. Os gestores como principais responsáveis pela escola, precisam abraçar essa responsabilidade e propor iniciativas, realizar projetos que envolvam os estudantes e família, eventos, atividades, palestras e adquirir recursos para serem empregados na educação inclusiva.

Em relação aos desafios apontados pelos estudantes, configura-se na acessibilidade no percurso da quadra e na entrada de uma das escolas, na preparação dos professores em realizar as atividades adaptadas para os estudantes em cadeira de rodas executarem, a falta de atividades e confiança que sentem em presenciar as atividades mesmo que não são propostas a eles. Quanto aos professores, a falta de recursos materiais e humanos, a acessibilidade e condições organizacionais, falta de tempo para pesquisar e preparar as atividades adaptadas, insegurança em realizar atividades com estudantes usurários de cadeira de rodas. E para os gestores, o despreparo dos professores em atender o estudante com deficiência, carência de formação para esses professores, ausência de atividades adaptadas, o número elevado de estudantes em sala de aula, ter um cuidador educacional no início do ano letivo para acompanhar o estudante. Essas foram as dificuldades mencionadas pelos participantes da pesquisa e implicam no processo de desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes.

Percebemos que os profissionais estão cientes da importância da formação do professor para atuar junto aos estudantes com deficiência. Não há como ficar alheio a tantas chamadas para a formação do professor. Assim como, também, foi reconhecido que os professores busquem sempre a devida formação e capacitação para o atendimento desses estudantes, sendo que a formação deve ser contínua, sem estar limitada apenas à informação básica oferecida pela universidade.

Quanto a importância das políticas públicas na Legislação Brasileira em relação ao processo de inclusão, a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, especificamente no capítulo VI, definiu-se a educação especial, onde passou a ocorrer a ampliação dos serviços desta modalidade de ensino em todo país, tanto no setor público, quanto no privado. O Ministério da Educação e Cultura, através da Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), estabeleceu a inserção das pessoas com deficiência e necessidades especiais na rede regular de ensino, como uma das diretrizes da Educação Especial, priorizando ainda, financiamento para projetos institucionais que desenvolvam ações de integração.

Vale ressaltar também que a Secretaria de Educação (SEDUC) do Estado de Mato Grosso, ao longo desses anos, criou políticas públicas com a finalidade de promover a igualdade de direitos e oportunidades de educação inclusiva, implementado e implantando ações de acompanhamento e contínua avaliação sob o ponto de vista operacional, alinhando suas atividades com foco voltado a garantia de acesso e permanência na escola para todos os estudantes com deficiência. Porém, nesta pesquisa, um dos estudantes não recebeu no início do ano letivo amparo aos seus direitos, cabendo aos pais entrarem com recurso ao Ministério Público para que a contratasse uma monitora que o acompanhasse. Exatamente o que o gestor colocou em sua resposta quando questionado sobre as principais barreiras ou dificuldades em promover a inclusão, “ter um cuidador educacional no início do ano letivo para acompanhar o estudante”.

Em relação a família, foi constatado que a participação na escola não é satisfatória, segundo os professores. Há uma participação, de certa forma, das atividades que fazem parte do aprendizado do estudante em cadeira de rodas, mas a família não tem contato direto com os professores. Isso também implica no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Esse vínculo é necessário para que os processos proximais sejam estabelecidos pelas relações recíprocas e melhore o aprendizado dos estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva.

Reconhecemos a importância da pesquisa, ficamos na expectativa de contribuir para uma reflexão objetiva em prol de uma proposta de Educação Física inclusiva para todos. De um

maior e efetivo diálogo entre a Educação Física Adaptada e a Educação Física Escolar, procurando reduzir seus equívocos e distorções, e, por fim, contribuir no trabalho dos professores com estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física.

Limites da Pesquisa e Futuras Direções

O amadurecimento científico de um pesquisador está relacionado em reconhecer os limites de uma pesquisa, pois todo estudo incide em limites, os quais podem ser evidenciados antecipadamente ou no trajeto, muitas vezes, obtendo resultados fora do esperado. O estudo em questão, ainda que desenvolvido com todos os estudantes usuários de cadeira de rodas nas escolas do município, reconhece as suas limitações, no sentido da necessidade de investigações com um maior número de estudantes.

A pesquisa, mesmo com o objetivo de perceber a participação dos estudantes em cadeira de rodas nas aulas de Educação Física e no contexto escolar nas escolas públicas de Ensino Regular de um município de MT, ainda requer ampliar em outros ambientes, como escolas particulares, Centros de Reabilitação, APAE e investigar se outras crianças e adolescentes se encontram fora do ambiente escolar devido à sua deficiência.

REFERÊNCIAS

ABAD, A. Diretrizes Multiculturais Da Associação Americana De Psicologia: Modelo Bioecológico De Bronfenbrenner. **Integración Académica en Psicología**, v. 10, n. 29, p. 4-14, 2022. Disponível em: <https://integracion-academica.org/attachments/article/347/Revista%20Integracion%20acad%C3%A9mica%20en%20Psiolog%C3%ADa%20V10%20N29.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2023.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

ALAMINOS, C.; RIOLFI, C. R. Retrato de deficiente na escrita do jovem: o imaginário que desfoca sua face. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, p. 97-116, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666X2006000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ALARCÃO, I. Didática: que sentido na atualidade? **Revista Cocar**. Belém. Edição Especial n. 8, p. 11-27, 2020. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ALVES, F. **Inclusão:** muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

ANASTÁCIO, E.; CAÇADOR, Z. A Importância da Teoria Bioecológica na compreensão e diagnóstico do fenómeno dos maus tratos infantis. **International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/14251/1/0214-9877_2021_2_1_369.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 4 v.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva:** a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2017. v. 1.

ARAÚJO JÚNIOR, D. A. Educação Física na Escola Inclusiva: estudo de caso de uma escola regular em Salvador. **Corpo, movimento e saúde**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 13-34, 2012.

ARAUJO, P. F. **Desporto Adaptado no Brasil:** origem, institucionalização e atualização. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/INDESP, 1998.

ARAÚJO, V. P. C.; SILVA, C. R. da; MIRANDA, N. de A. **Escola, currículo e cultura.** São Paulo: Editora Sol, 2014.

ASSEF, R. F. et al. Um estudo bioecológico das relações de amizade em sala de aula inclusiva. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 76-92, 2012.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v12n1/v12n1a05.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

ASSIS, D. C. M. et al. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, e582101019263, 2021.

BARBOSA, D. de S.; MACHADO, L. K. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Electrónica Atualidades Investigativas en Educación**, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BARCELOS, M. et al. A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-18, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e72134>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, E. **A inclusão do (a) aluno (a) cadeirante nas aulas de Educação Física em São Mateus - ES**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/232/A%20INCLUS%C3%83O%20DO%20%28A%29%20ALUNO%20%28A%29%20CADEIRANTE%20NAS%20AULAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mai. 2023.

BATISTA, M. W.; ENUMO, S. R. F. Inclusão escolar e deficiência mental: Análise da interação social entre companheiros. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 9, n. 1, p. 101-111, 2004.

BENETTI, I. C.; VIEIRA, M. L.; CREPALDI, A. M.; SCHNEIDER, D. R. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicología**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2019. Disponível em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/download/620/585/1271>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Eds.). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura municipal, 2007. p. 75-81.

BIANCHETTI, L. Mitologia e reflexão deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, p. 61-75, 2020.

BLASIUS, L.; JUNQUEIRA, H. M. Uso da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano associada ao método de análise de dados na concepção de núcleos de significação.

Conjecturas, v. 22, n. 15, p. 322-336, 2022. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/1876>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCATTO, J. D.; DARIDO, S. C. Currículo e Educação Física Escolar: Análise do Estado da Arte em Periódicos Nacionais. **Journal of Physical Education**, v. 28, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v28i1.2855>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 693-732.

BRAGA, M. M. S.; SCHUMACHER, A. A. Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela teoria do reconhecimento social de Axel Honneth. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 2, p. 375-392, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922013000200010>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Educação especial no Brasil**: síntese histórica. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Convenção de Guatemala**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. Brasília, 1996.

BRITO, D. S. de L.; SILVA, A. M. da. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: Necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, set./dez. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992684>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRITO, M. de S., et al. **Práticas esportivas adaptadas e a educação física escolar inclusiva:** uma revisão integrativa. IV CINTEDI, 11, 12, 13 de novembro de 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2021/TRABALHO_EV156_MD1_SA9_ID527_04102021220846.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRITO, R. C.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In: CARVALHO, A. M. (Ed.). **O mundo social da criança:** natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. **Corpo, movimento e saúde**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2012.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano:** tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In: FRIEDMANN, B. L.; WACHS, T. D. (Eds.). **Conceptualization and assessment of environment across the life span.** Washington, DC: American Psychological Association, 1999. p. 3-30.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W. (Org.). **Handbook of child psychology.** v. 1. 1998. p. 993-1027.

BURK, W. J.; LAURSEN, B. Adolescent perceptions of friendship and their associations with individual adjustment. **International Journal of Behavioral Development**, London, v. 29, n. 2, p. 156-164, mar. 2005.

CABRAL, J. F. R. et al. Formação inicial de professores de Educação Física com foco na inclusão: uma revisão de literatura. **Revista Científica UNIFAGOC – Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/111>. Acesso em: 18 set. 2023.

CAMPOS, A. S.; et al. A educação física como meio de inclusão social: O caso do Ceará. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 80095-80112, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n10-437. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18549>. Acesso em: 18 set. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim (Org.). **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. 3. ed. Bauru: UNESP/F, 2018. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).

CARVALHO, A. B. Paradigma Sistêmico no Desenvolvimento Humano e Familiar: A Teoria Bioecológica De Urie Bronfenbrenner. **Psicologia em revista** (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 275-293, ago. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682016000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CASTRO, M. O. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-20, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66277/43539>. Acesso em: 08 out. 2023.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 515-524, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a10.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2024.

CECCONELLO, A. M.; KOLLER, S. H. Inserção ecológica na comunidade: uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. In: KOLLER, S. H. (Ed.). **Ecologia do Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 267-291.

CHRISTMANN, M. **Concepções docentes sobre saúde e deficiência sob o prisma da Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano**. 2019. 253 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019. Disponível em: <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/node/157>. Acesso em: 08 out. 2023.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para pessoas portadoras de deficiência.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997.

CIRÍACO, F. L. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 29, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 17 jan. 2024.

COSTA, M. F.; CAVALCANTE, L. I.; COSTA, E. F. O trabalho dos pais e o desenvolvimento dos filhos no contexto da pandemia de COVID-19: um olhar bioecológico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e169101018730, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18730>. Acesso em: 08 out. 2023.

COSTA, S. C. **Aluno com deficiência física:** cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/408>. Acesso em: 08 out. 2023.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina: Eduel, 2008.

CRUZ, G. C.; SCHNECKENBERG, M.; TASSA, O. M. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out./dez. 2011.

CRUZ, G. de C. Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo. **Conexões,** Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 135-135, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637945>. Acesso em: 5 mar. 2023.

DAVIDSON, E. J. **Evaluation methodology basics**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The Sage Handbook of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 1-32.

DETZEL, I. M.; FERREIRA, R. E. Inclusão escolar por meio da Educação Física: o olhar do cadeirante. **Revista Digital**, Buenos Aires, Ano 16, n. 156, 2020. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd156/a-educacao-fisica-na-inclusao-da-jovem-laila.htm>. Acesso em: 05 mar. 2023.

DIEHL, R. M. **Jogando com as diferenças:** jogos para crianças e jovens com deficiência. São Paulo: Phorte, 2006.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

FALKENBACH, A. P.; CHAVES, F. E.; NUNES, P. D. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 37-53, maio/ago. 2007.

FALKENBACH, A. P.; LOPES, E. R. Professores de Educação Física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 3, p. 118, 2010.

FERRAZ, M.; PRADO, S. A.; FOMBONA, J. C. Fundamentos da Educação Inclusiva. **Revista Nacional e Internacional de Educação Inclusiva**, v. 8, n. 3, nov. 2021.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANTE, A. L. F. (Eds.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FILUS, J. F. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia - SP**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas-SP, 2011.

FINNEMORE, E. W. V. Políticas para a educação inclusiva. In: LIVIANU, R. (coord.). **Justiça, cidadania e democracia** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2019. p. 108-119. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/wgtsj/pdf/livianu-9788579820137.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2023.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009c.

FRANCO, A. M. dos S. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, v. 43, n. spe4, p. 244-255, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>. Acesso em: 05 mar. 2023.

GALVÃO, J. S. G. R. **Práticas corporais integrativas na educação física escolar:** um caminho para a formação integral dos estudantes. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

GARCIA, A. Aspectos psicológicos da amizade na infância. In: BANDEIRA, M.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 105-123.

GARCIA, N. M. **Educação das infâncias em diferentes contextos ecológicos:** estudos e experiências do Grupo Ecoinfâncias [Recurso Eletrônico]. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022. Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/10497/EDUCATODONOVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mai. 2023.

GAROFALO, D. **Os desafios da educação inclusiva.** 2018. Disponível em: <https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: jan. 2024.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado:** deficiência mental. Portal do MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

GORGATTI, M. G. **Atividades físicas e esportivas para crianças e adolescentes com deficiência.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho.** Florianópolis: Obra Jurídica, 2007a.

HASHIMOTO, C. L. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Eds.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

KOLLER, S. H.; NOVO, R. F.; SANCHEZ-SOARES, P. Adaptação e utilização de uma medida de avaliação da rede de apoio social – diagrama da escolta – para idosos brasileiros. **Universitas Psychologica**, v. 7, n. 2, p. 493-505, 2008.

KREBS, R. J. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela Teoria dos Sistemas Ecológicos. In: KREBS, R. J.; COPETTI, F.; BELTRAME, T. S.; PINTO, R. F. (Org.). **Os processos desenvolvimentais na infância.** Belém: GTR Gráficas e Editora, 2003.

KREBS, R. J. A teoria bioecológica do desenvolvimento humano e o contexto da educação inclusiva. **Inclusão**, v. 3, p. 40-45, 2006.

KREBS, R. J. **A teoria dos sistemas ecológicos:** um paradigma para a educação infantil. Santa Maria: UFSM, 1997.

KREBS, R. J. Desenvolvimento infantil: uma breve apresentação de algumas teorias emergentes. In: KREBS, R. J.; BELTRAME, T. S.; COPETTI, F. (Orgs.) **Discutindo o desenvolvimento infantil**. Santa Maria: Palloti, 1998.

KREBS, R. J. **Disposições pessoais de tenistas jovens:** Um estudo fundamentado na teoria bioecológica de Bronfenbrenner, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia científica:** ciência e planejamento. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMASTER, K. et al. Inclusion practices of effective elementary specialists. **Adapted Physical Activity Quarterly**, Champaing, v. 15, p. 64-81, 1998.

LEÃO, M. A. B. G.; SOUZA, Z. R. DE.; CASTRO, M. A. C. D. DE. Desenvolvimento humano e teoria bioecológica: ensaio sobre "O contador de histórias". **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 341-348, maio 2015.

LIEBERMAN, L. J. **Strategies for Inclusion:** a handbook for Physical Educators. Champaign: Human Kinetics, 2002.

LOPES, A. dos S. **Deficientes visuais e prática de atletismo paralímpico:** uma análise bioecológica desta relação. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2022. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/bitstream/prefix/4904/1/TCC_Deficientes%20VisuaisPr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

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

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, jun. 2022. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Carta para o Terceiro Milênio**. Brasília: MEC, 1999a.

MEC. **Programa Incluir.** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir/programa-incluir>. Acesso em 18 set. 2023.

MENDES, A. P. da S. **Ação efetiva nas aulas de Educação Física sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2022. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/analise-subjetiva-dos-professores-educacao-fisica-sobre-inclusao-alunos-deficiencia-ambiente-escolar.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

MENEZES, K. J. S.; BORSA, J. C. Avaliação psicológica no contexto do luto infantil: contribuições da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. **Diversitas: Perspectivas em Psicologia**, v. 18, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/22563067.5856>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MINAYO, M. C. de S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. de. **Avaliação por triangulação de métodos:** abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 71-103.

MIRANDA, L. H. M. de. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE)**. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução de W. B. Ferreira. Porto: Porto Editora, 2003.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A análise das políticas públicas**. 2. ed. Educat, 2010.

NOGUEIRA, G. C.; SCHOELLER, S. D.; RAMOS, F. R. S.; PADILHA, M. I.; BREHMER, L. C. F.; MARQUES, A. M. F. B. Perfil das pessoas com deficiência física e Políticas Públicas: a distância entre intenções e gestos. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3131-3142, out. 2016.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 15 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. E. de. A Disciplina de Educação Adaptada no Paraná: Caminhos Trilhados na Universidade Federal do Paraná (UFPR). **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p109-126>. Acesso em: 18 dez. 2023.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Declaração americana dos direitos e deveres do homem.** 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/pt/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>. Acesso em: 05 mar. 2023.

PALMA FILHO, J. P. **Multifamílias:** um percurso de mudanças com base na teoria bioecológica. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PEDRINELLI, V. J. Um guia ilustrativo de atividades. In: VERARDI, P. H.; PEDRINELLI, V. J. (Ed.). **Desafiando as Diferenças**. São Paulo: SESC, 2003.

PEREIRA DE CASTRO, M. C. P. P.; et al. **TCC trabalho de conclusão de curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva. 2018.

PISKE, E. L.; GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M. Estratégia na Educação Ambiental das Infâncias para potencializar o olhar bioecológico dos educadores. **Caminho Aberto: Revista De Extensão do IFSC**, v. 15, p. 63-72, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35700/ca8063-723086>. Acesso em: 18 set. 2023.

PORTES, J. R. M. A criança com síndrome de Down: na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com destaque aos fatores de risco e de proteção. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, Brasil, v. 33, n. 85, p. 446-464, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v33n85/a15.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

POSO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura da aprendizagem Juan Ignácio Pozo; trad. Emani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRATI, L. E.; COUTO, M. C. P. P.; MOURA, A.; POLETTO, M.; KOLLER, S. H. Revisando a inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 160–169, 2008.

RAMOS, V.; BRASIL, V. Z.; BARROS, T. E. O ensino inclusivo nas aulas de educação física: estudo a partir da percepção dos professores. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 24-47, jul./set. 2015.

REICHENBERGER, V. et al. O desafio da inclusão de pessoas com deficiência na estratégia de enfrentamento à pandemia de COVID-19 no Brasil. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 29(5), e2020770, 2020. Epub 19 de novembro de 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742020000500023>. Acesso em: 18 set. 2023.

REIS, L. do N. et al. Os conceitos de inclusão nos cursos de Educação física: A formação de professores nas universidades públicas do sudeste brasileiro. **Educación física y Ciencia**, Ensenada, v. 24, n. 1, e204, enero 2022. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612022000100204&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 18 set. 2023.

REVERDITO, R. S. **Jogo e desenvolvimento:** estudo com crianças de 05 a 06 anos em uma escola privada de Hortolândia-SP. Piracicaba, 2011. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/12052012_160641_riller.pdf>. Acesso em 18 set. 2023.

REVERDITO, R. S. **Pedagogia do esporte e modelo bioecológico do desenvolvimento humano:** indicadores para avaliação de impacto em programa socioesportivo. Campinas, SP: [s.n], 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/970997>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RICHARD, J. F.; SCHNEIDER, B. H. Assessing friendship motivation during preadolescence and early adolescence. **Journal of Early Adolescence**, New York, v. 25, n. 3, p. 367-385, Aug. 2005.

RODRIGUES, D. (Org.). **Atividade Motora Adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. As dimensões de Adaptação de Atividades Motoras. In: D. Rodrigues (Ed.). **Atividade Motora Adaptada:** alegria do corpo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

RODRIGUES, D. As dimensões de adaptação de atividades motoras. In: RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada:** alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

RODRIGUES, D. S. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 18 set. 2023.

RODRIGUES, J. L. **A Educação Física no contexto interdisciplinar e a pessoa portadora de deficiência.** Campinas: Unicamp, 1991. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação Física.

RODRIGUES, P. S.; PEREIRA, É. L. A percepção das pessoas com deficiência sobre o trabalho e a Lei de Cotas: uma revisão da literatura. **Physis: Revista de Saúde Coletiva** [online], v. 31, n. 01, e 310114, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312021310114>. Acesso em 18 set. 2023.

SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. E. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. **Conexões**, Campinas, v. 6, n. 0, 212-221, 2008. Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/239/191>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SALERNO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na Educação Física escolar:** validação de instrumento. Campinas, SP: [s.n], 2009.

SANTOS, M. O. dos et al. Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. **Motrivivência.**, Florianópolis, v. 32, n. 62, e 67312, abr. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000200113&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 17 abr. 2023.

SANTOS, M. O. dos; CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; SILVA, R.; ARAÚJO, P. F. de. Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. esp., p. 144-161, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144>. Acesso em 18 set. 2023.

SASSAKI, R. K. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 2. **Revista Reação**, ano XIV, n. 79, mar./abr. 2011, p.12-19.

SCARPATO, L.C. et al. **Inclusão e o esporte adaptado na educação física Escolar:** o que pensam os professores da rede pública de ensino? 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/10111>. Acesso em: 17 dez. 2023.

SCHMITT, B. D. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base SciELO. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, nº 1, mar. 2016.

SEABRA JUNIOR, L.; ARAUJO, P.F. **Inclusão, necessidades especiais e educação física:** considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física, Campinas, 2006.

SEABRA JUNIOR, L. **Educação física e inclusão educacional:** entender para atender. 2012. 111f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 217-234, ago. 2008.

SILVA, O. M. da. A. **Epopéia Ignorada:** A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

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. de F. dá; ARAÚJO, P. F. da. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada.** São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, R. F.; ARAÚJO, P. F.; DUARTE, E. Inclusão educacional: uma roupa nova para um corpo velho. **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 10, n. 69, fev. 2004a. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA, R. F.; SEABRA JUNIOR, L.; ARAUJO, P. F. **Educação física adaptada no Brasil:** da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SKLIAR, W. **Education and exclusion, socio-anthropological approaches in special education**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

SOUZA F.F. de; PLETSCH, M.D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.25, n. 97, 2017, p. 831-853. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887>. Acesso em 18 set. 2023.

SPINK, P. K. Pesquisa de campo em psicologia social: Uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 18-42, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200003>. Acesso em 18 set. 2023.

STACHEIRA, C. R. et al. Modelo interdisciplinar para análise teórica da ação da escola na promoção do desenvolvimento à escala humana. **Interações**, v. 21, n. 1, p. 213-228, 2020.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Colaboração, rede de apoio e construção de comunidade. In: S. Stainback; W. Stainback (Org.). **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 223-230.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STAKE, R. E. Qualitative case studies. In: N. K. DENZIN; Y. S. LINCOLN (Ed.). ***The Sage Handbook of qualitative research***. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443-466.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Liber, 2010.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários:** elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

TESSARO, N. S. **Inclusão Escolar:** concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TOLOCKA, R. E.; FERREIRA, E. L. Dança em cadeira de rodas: uma possibilidade de transcendência. In: D. Rodrigues (Org.). **Atividade motora adaptada:** a alegria do corpo. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 183-198.

TOLOCKA, R. E.; VERLENGIA, R. (Orgs.). **Dança e diversidade humana**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

TOLOKA, R. E. Aprendizagem e dança com grupos heterogêneos. In: R. E. TOLOKA; R. VERLENGIA (Org.). ***Dança e diversidade humana*.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

TURATO, E. G. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

VAN MUNSTER, M. A. **Atividades recreativas e deficiência:** perspectivas para a inclusão. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

VASCONCELLOS, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, 2019.

VASQUEZ, A. do. **Aspectos históricos, jurídicos y filosóficos**. Universida de Santiago de Chile, 2022. Disponível em: <https://www.usach.cl/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VICENTINO, G. M. **Organização das Nações Unidas (ONU), que Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S. Colaboração dos alunos: Um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. In: S. STAINBACK; W. STAINBACK (Org.). ***Inclusão: Um guia para educadores***. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 200-222.

VITOR, G. M. R. **Educação Inclusiva:** um direito fundamental da criança e do adolescente. Anápolis, 2020. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/bitstream/aee/16836/1/Monografia%20-GEYZA%20%20MAR%C3%8DLIA.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 157-170, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832009000200007>. Acesso em: 14 ago. 2023.

WELLICHAN, D. D. S. P.; SANTOS, M. G. F. dos. Atividade física adaptada para a pessoa com deficiência: o crossfit adaptado para um grupo com cadeirantes e amputado. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146-158, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/12700>. Acesso em: 19 abr. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES E USUÁRIOS DE CADEIRA DE RODAS

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física Escolar

Pesquisador – José Carlos Arantes

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES USUÁRIOS DE CADEIRAS DE RODAS

I - IDENTIFICAÇÃO

1- Nome da Escola

2- Nome do aluno (opcional)

3- Há quanto tempo você frequenta a escola?

De 1 a 2 anos ( )

De 3 a 5 anos ( )

De 6 a 10 anos ( )

Mais de10 anos ( )

II – PARTICIPAÇÃO NA VIDA ESCOLAR/AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

4- Como se sente em relação às aulas de Educação Física?

5- Sente confiante para participar das atividades?

6- O que você mais aprecia nas aulas práticas de Educação Física?

7- A escola te ajuda de alguma forma? Em que?

8- Como é seu relacionamento com os colegas?

9- Você depende dos colegas ou de professores para se locomover dentro da escola?

10- Como estudante que utiliza cadeira de rodas, o que você acha necessário para ter um melhor aprendizado e desenvolvimento nas aulas práticas de Educação Física?

12- Você participa das aulas práticas de Educação Física? Quantas vezes por semana?

13- O que você mais gosta nas aulas de Educação Física?

III- DIFICULDADES/ACESSIBILIDADE

14- Você encontrou (ou encontra) algum obstáculo para entrar na escola? Se sim, qual (quais)?

15- Em que aspecto você acha que sua escola precisa melhorar para o melhor atendimento às suas necessidades especiais, na condição de usuário de cadeira de rodas?

16- A escola possui acessibilidade? Marque as condições favoráveis da escola?

( ) Rampas

( ) Banheiros adaptados

( ) Lavabos

( ) Bebedouros e telefones instalados em altura acessível

( ) NDA

( ) outros – quais?

17- Qual a principal barreira relacionada ao processo de inclusão educacional para estudantes com deficiência que utilizam cadeira de rodas na sua escola?

( ) Deficiência na Preparação dos professores

( ) Deficiência nas condições de Acessibilidade

( ) Outros – quais?

18- Qual é a sua deficiência?

19- Em sua opinião, sua escola promove a inclusão escolar?

( ) Está preparada

( ) Não está preparada

( ) Parcialmente preparada

VI- PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

20- Sua família participa das atividades que fazem parte do processo de sua aprendizagem?

( ) Participa efetivamente

( ) Participa às vezes

( ) Não participa

21- O que mais sua família aprecia na escola tendo você como aluno deficiente?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORE DE ED. FÍSICA/REGENTE

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física Escolar

Pesquisador – José Carlos Arantes

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DE ED. FÍSICA/REGENTE

I- IDENTIFICAÇÃO

1- Nome da Escola

2- Nome do professor: opcional

3- Sexo:

Masculino

Feminino

Outro

II- FORMAÇÃO ACADÊMICA

4- Qual sua formação acadêmica?

( ) graduação

( ) especialização

( ) mestrado

( ) doutorado

( ) Outros

5- Há quanto tempo atua na área de Educação Física Escolar?

( ) menos de 1 ano

( ) entre 1 e 5 anos

( ) entre 5 e 10 anos

( ) mais de 10 anos

( ) Outros

III- PERCEPÇÃO ACERCA DA INCLUSÃO (FORMAÇÃO DOCENTE)

6- Possui conhecimentos sobre Educação Especial e/ou Educação Física Adaptada?

( ) Sim

( ) Não

( ) Pouco

7- Caso possua, onde obteve essas informações?

( ) curso de graduação

( ) cursos de extensão

( ) palestras

( ) curso de especialização

( ) mestrado

( ) doutorado

( ) leituras independentes

( ) outros

8- O que você entende por inclusão de Pessoas com Deficiência no ensino regular?

9- Possui algum estudante usuário de cadeira de rodas em sua escola? Se sim em qual série?

10- Quantos alunos já atendeu com deficiência na escola no decorrer de sua carreira?

( ) entre 1 a 5

( ) entre 6 a 10

( ) mais de 10

11- Qual o tipo de deficiência?

( ) física

( ) mental

( ) auditiva

( ) visual

( ) outras

12- Você acredita ter conhecimentos suficientes para incluir um estudante usuário de cadeira de rodas ou com outra deficiência em suas aulas?

( ) sim

( ) não

13- Em caso afirmativo, com relação às suas práticas pedagógicas, quais são as ferramentas pedagógicas utilizadas na prática para atender o estudante usuário de cadeira de rodas?

14- Em sua opinião, quais são os requisitos necessários para um professor de Educação Física poder incluir um estudante com deficiência em suas aulas?

15- A participação do estudante usuário de cadeira de rodas nas aulas de Educação Física auxilia a sua inclusão na comunidade escolar?

( ) sim

( ) não

16 - Em caso afirmativo, por quê e de que forma?

17- Quais as condições adequadas para atender com qualidade o estudante usuário de cadeira de rodas ou outra deficiência e quais são os principais desafios encontrados para atendê-los nas aulas práticas?

18- Como foi a sua primeira experiência com estudante com deficiência em sala de aula?

19- Qual a sua percepção do aprendizado do estudante usuário de cadeira de rodas em relação aos demais estudantes?

20- Como você vê a evolução no processo da aprendizagem motora para o estudante usuário de cadeira de rodas e quais procedimentos são realizados para esse processo?

21- Quais são as dificuldades que encontra na prática pedagógica com a pessoa usuária de cadeira de rodas em sua aula?

22- Os conteúdos desenvolvidos na prática para a pessoa usuária de cadeira de rodas são flexíveis e adaptados de qual forma?

VI- PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA

23- Percebe a participação da família nas atividades que fazem parte do processo de aprendizagem do estudante usuário de cadeira de rodas?

( ) Participa e tem contato com professor

( ) Participa, mas não tem contato

( ) Não participa

24- Qual a maior preocupação da família em encaminhar o estudante usuário de cadeira de rodas para escola?

25- Comente sobre a metodologia utilizada pela escola para envolver a família do etudante no processo de inclusão: Justifique

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física Escolar

Pesquisador – José Carlos Arantes

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES

I- IDENTIFICAÇÃO

1- Nome da escola:

2- Nome (opcional):

3- Sexo: ( ) masculino; ( ) feminino

4- Qual sua formação acadêmica?

( ) graduação ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado ( ) Outros

II- GESTÃO/CAPACITAÇÃO/INCLUSÃO

5- A Escola possui estudantes com deficiência física usuários de cadeira de rodas ou outra deficiência?

6- Como é desenvolvido o processo de inclusão educacional em sua escola?

7- O Projeto Político Pedagógico da Instituição contempla a perspectiva da Educação Inclusiva?

8- Os professores desta Instituição estão capacitados para o atendimento de estudantes com deficiência física usuários de cadeira de rodas e outras deficiências?

9- Quais as dificuldades encontradas pelo diretor para trabalhar a Educação Inclusiva para estudantes com deficiência física e outras deficiências usuários de cadeira de rodas na Instituição?

III- DIFICULDADES/ACESSIBILIDADE

10- A escola possui acessibilidade, marque com um X as condições favoráveis da escola?

( ) Rampas

( ) Banheiros adaptados

( ) Lavabos

( ) Bebedouros e telefones instalados em altura acessível

( ) NDA

( ) outros – quais?

11- Qual a principal barreira relacionada ao processo de inclusão educacional para estudantes usuários de cadeira de rodas em sua Instituição de ensino?

( ) Deficiência na Preparação dos professores

( ) Deficiência nas condições de Acessibilidade

( ) Outros – quais?

IV- INCLUSÃO

12- Em sua opinião, sua escola promove a inclusão escolar?

( ) Está preparada

( ) Não está preparada

( ) Parcialmente preparada

13- O que a direção acha necessário para um melhor aprendizado e desenvolvimento dos estudantes usuários de cadeira de rodas?

14 - Você acha que o Governo e a Prefeitura estão comprometidos em relação à inclusão nas escolas da Rede Pública de Ensino?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pesquisador: José Carlos Arantes

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221-0067.

Esta pesquisa está sob a responsabilidade do mestrando José Carlos Arantes, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – curso de Mestrado em Educação, que reside na Rua 1-A, nº 1234-W, Bairro Jardim Califórnia, Tangará da Serra - MT, que possui telefone para contato de número: (65) 9 9945-9762. O orientador da pesquisa é o Prof. Dr. Riller Silva Reverdito, endereço e telefone para contato: Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade do Estado de Mato Grosso (FACIS/UNEMAT). Complexo Esportivo, Ginásio Poliesportivo. Rua Santos Dumont, s/n – Cidade Universitária. CEP: 78200-000 – Cáceres-MT - Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3357837391641002 - Fone: 55-(65) -3221-1315; 55-(19) -99318-6377; 55-(65) -99800-4094 - E-mail: rsreverdito@unemat.br

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: Participação de estudantes usuários de cadeiras de rodas nas aulas de Educação Física Escolar

Justificativa e objetivos:

A proposta dessa pesquisa tem sua origem a partir da percepção da necessidade de analisar as principais dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para trabalharem com alunos usuários de cadeira de rodas na aula prática, considerando a inclusão como um desafio, de modo geral. Levando em consideração que muitos destes estudantes, têm ficado de fora das atividades propostas nas aulas de Educação Física.

Diante desse contexto, o nosso objetivo é identificar os desafios e implicações nas aulas práticas de Educação Física em relação aos alunos usuários de cadeira de rodas, se estes estão sendo beneficiados com a prática pedagógica, atividades e esportes adaptados. Conceituar os fundamentos da educação inclusiva, especificando as políticas públicas nacionais que encaminham para as orientações oficiais de inclusão escolar nas aulas regulares de Educação Física/Identificar a Educação Inclusiva no contexto da Educação Física e como essa disciplina pode ser uma ferramenta de inclusão/Analisar os desafios encontrados pelos alunos e professor em relação as aulas práticas/Refletir sobre as práticas metodológicas realizadas pelos professores de Educação Física com estudantes que utilizam cadeiras de rodas, observando a perspectiva desses estudantes em relação a essa prática.

Procedimentos:

Para o desenvolvimento do estudo, está previsto uma pesquisa qualitativa de caráter descritiva e exploratória, com base na abordagem biocológica, proposto por Bronfenbrenner (1993), que permite incluir vários níveis de análise, propondo que o indivíduo seja estudado a partir de quatro núcleos inter-relacionados – PPCT (Processo – Pessoa – Contexto e Tempo). O método – Inserção Ecológica – tem o objetivo de chegar à produção de conhecimento o mais próximo possível da realidade, mais perto das dimensões sociais, psicossociais, subjetivas e intersubjetivas ou relacionais inerentes à vivência dos seres humanos. Utilizaremos os procedimentos de pesquisa bibliográfica e de campo. O lócus de investigação será as escolas públicas da rede municipal de Barra do Garças - o universo da pesquisa deverá envolver alguns critérios, como números de professores que lecionam para os alunos sujeitos da pesquisa; gestores das referidas escolas, comunidade escolar e o principal objeto da pesquisa - alunos usuários de cadeira de rodas.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa será feita a partir de critérios de seleção/inclusão e com eles utilizaremos diferentes instrumentos de produção de dados, tais como: questionários, entrevista semiestruturada, observação participante e interativa,

objetivando conhecer e compreender o contexto e os indivíduos dentro desse cenário da melhor forma possível.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, no entanto, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se achar que não foi devidamente esclarecido quanto aos objetivos e da forma em que irá participar.

- Os participantes da pesquisa podem sentir-se constrangidos ou desconfortáveis mediante as perguntas feitas pelo pesquisador no processo de entrevista semiestruturada. Ou até mesmo dependendo da gravidade da deficiência e comprometimento intelectual, não as responder. Para amenizar tal risco, os questionários serão destinados aos pais/responsáveis para responderem e procederemos de forma discreta, buscando maneiras para reestabelecer o diálogo entre as partes, e para os estudantes que forem capazes de responde-las, procuraremos manter cautela para que não prejudiquem os entrevistados nas dimensões física/psíquica/moral/intelectual/social/espiritual.
- Algumas perguntas podem não ser respondidas pelos entrevistados por desconhecimento sobre o assunto discutido ou considerarem polêmicas a ponto de não responderem. Nesse sentido, o entrevistador possibilitará que os entrevistados optem por não responder.
- Os docentes, gestores, comunidade escolar/família após o processo de entrevista podem não autorizar o uso de sua entrevista na pesquisa, por refletirem sobre suas falas proferidas. Nesse caso, o pesquisador respeitará a decisão do entrevistado.
- Nos Estudos com Observação Participante os sujeitos observados professor/estudante poderão se sentir estigmatizados, por invadir um espaço e rotina dos sujeitos. Para tanto pautamos nas medidas, providências e cautelas que podem ser adotadas frentes aos riscos/danos como: Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto. Garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes quando as pesquisas envolverem comunidades.

  Garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. E garantir que

os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo e conforme acordado no TCLE. Na ocorrência de qualquer desconforto que não tenha sido previsto nesse documento, serão adotadas providências para minimizá-los.

É importante ressaltar que a qualquer momento, independente do fim ou não da pesquisa, será mantido o sigilo acerca dos sujeitos investigados, e o direito destes podendo se retirar da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico. Todavia, a participação nesta pesquisa também pode gerar benefícios, como os que seguem:

Benefícios:

São admissíveis os benefícios indiretos aos participantes, por ser um tema relevante, pois, trata de uma proposta de práticas pedagógicas que a Educação Física pode ser um agente determinante no processo inclusivo de alunos usuários de cadeira de rodas nas escolas públicas. Essa pesquisa trará reflexões e motivação para a busca de formação específica para atender os estudantes com deficiência, contribuindo ainda para que a Educação Física escolar rompa com a posição excludente e elitista e proponha uma postura democrática, estimuladora de potenciais destes alunos, podendo ser uma ferramenta importante para tornar a educação mais inclusiva, e ser um agente de experimentação, inovação e de melhoria da qualidade pedagógica na escola.

E também, poderão surgir novas pesquisas a partir desta, que podem ser complementares ou até mesmo contradizer os resultados encontrados, mas que de todo modo, estará ampliando reflexões, bem como, dando a possibilidade de inovações e mudanças caso sejam necessárias.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome e do (a) seu (a) filho (a) não serão citados.

Ressarcimento:

Não será oferecido nenhum tipo de ressarcimento de despesas (transporte, alimentação, hospedagem, dentre outros) para sua participação no estudo.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação:

Local e data: _____, _____ de _____ de 2022.

Nome do (a)
Participante:_____
Nome do (a)
Responsável:_____
Endereço:_____
_____
RG/ou CPF_____ Assinatura do (a) responsável: _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pelo CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.



Responsável pela Pesquisa:

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A pessoa com deficiência na aula de Educação Física: Desafios da prática pedagógica para atender estudantes em cadeiras de rodas no ensino regular.

Pesquisador: JOSE CARLOS ARANTES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60905222.0.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.710.517

Apresentação do Projeto:

Resumo:

A proposta dessa pesquisa partiu da percepção dos problemas relacionados aos alunos usuários de cadeira de rodas nas escolas estaduais de ensino regular. O objetivo da pesquisa é verificar as práticas pedagógicas inclusivas na aula de Educação Física e identificar principais dificuldades percebidas pelos professores que atuam em turmas com alunos usuários de cadeira de rodas nas escolas do município de Barra do Garças-MT. A

pergunta que orientou esse objetivo foi: Como o professor de Educação Física tem abordado e trabalhado os conteúdos da Educação Física para alunos usuários de cadeira de rodas nas escolas de ensino regular no Município de Barra do Garças-MT? A metodologia consistirá em uma abordagem qualitativa com um viés descritivo e exploratório, por meio do método de inserção ecológica que permite incluir vários níveis de análise e produzir um conhecimento o mais próximo possível da realidade. A população do estudo será composta por alunos usuários de cadeiras de rodas, gestores e professores de escolas estaduais de ensino fundamental e médio. A coleta de dados será realizada por meio de observação participante,

registros audiovisuais e escritos, além da aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. Acredita-se que a pesquisa possa trazer contribuições ao processo de inclusão e para realidade vivenciada pelos professores que trabalham com alunos usuários de cadeira de rodas. Aspectos preconizados na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que versa sobre Ética

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br

em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, serão observados em todos os seus aspectos na proteção e conforto dos participantes da pesquisa. Palavras-chave: deficiência, inclusão, atividade e esporte adaptados, educação física adaptada, Modelo Bioecológico.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Identificar os desafios e implicações da prática pedagógica nas aulas de Educação Física encontradas pelos professores para trabalharem com alunos usuários de cadeira de rodas nas escolas do município de Barra do Garças-MT.

Objetivo Secundário:

- Verificar e analisar os desafios encontrados pelos alunos e professores em relação às aulas de Educação Física.
- Analisar as intervenções realizadas por professores de Educação Física em turmas com estudantes que utilizam cadeiras de rodas.
- Conhecer a percepção dos alunos que utilizam cadeiras de rodas em relação a sua participação nas aulas de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- A pesquisa apresenta garantia de que danos previsíveis serão evitados, como preconiza a resolução 466/2012.

A pesquisa apresenta, como preconiza a resolução 466/2012:

- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos,

não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1970965.pdf	29/08/2022 19:54:29		Aceito
Outros	TCLE_para_os_responsaveis_tutores_legais.pdf	29/08/2022 19:50:23	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Outros	Cartaresposta_Oficio_CEP_pendencias.pdf	29/08/2022 14:26:39	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Outros	Curriculo_orientador.pdf	29/08/2022 14:18:55	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Folha de Rosto	2Folha_de_rosto.pdf	23/07/2022 10:26:40	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Outros	14Termo_de_compromisso_das_instituicoes_envolvidas_na_pesquisa.pdf	23/07/2022 10:19:59	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	3Projeto_detalhado.pdf	23/07/2022 10:15:22	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Orçamento	11Orcamento_detalhado.pdf	23/07/2022 10:12:43	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Outros	13Copia_do_Curriculo_do_Pesquisador_responsavel.pdf	23/07/2022 10:00:35	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Cronograma	12Cronograma.pdf	23/07/2022 09:56:45	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Outros	10Instrumento_de_coleta.pdf	23/07/2022 09:55:08	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	9Termo_de_Assentimento_Livre_Esclarecido.pdf	23/07/2022 09:53:34	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT

Continuação do Parecer: 5.710.517

Justificativa de Ausência	9Termo_de_Assentimento_Livre_Esclarecido.pdf	23/07/2022 09:53:34	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	8Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE.pdf	23/07/2022 09:52:50	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	7Declaracao_de_responsabilidade_dos_pesquisadores.pdf	23/07/2022 09:51:16	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	6Declaracao_de_infraestrutura.pdf	23/07/2022 09:45:02	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	5Declaracao_de_resposabilidade_do_pesquisador.pdf	23/07/2022 09:43:26	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Outros	4Declaracao_pesquisa_nao_foi_iniciada.pdf	23/07/2022 09:39:58	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	1OficioCEPUNEMAT.pdf	23/07/2022 09:36:29	JOSE CARLOS ARANTES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CACERES, 19 de Outubro de 2022

Assinado por:
Raul Angel Carlos Olivera
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095
Bairro: Cavalhada II **CEP:** 78.200-000
UF: MT **Município:** CACERES
Telefone: (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br