

**18 - EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE O REAL E IDEAL**

ROBERTO ANDERSON SANTOS LA RUBIA; MARIA AUXILIADORA TERRA CUNHA;  
BÁRBARA CRISTINA PAULUCCI CORDEIRO; GUILHERME BORGES PACHECO PEREIRA;  
LUCIA REIS; THAIS JORDÃO; JACQUES DE ARAÚJO NETTO; MARCELO COLONNA.  
Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM, Rio de Janeiro, Brasil, 2020  
[materracunh@uol.com.br](mailto:materracunh@uol.com.br)

doi:10.16887/91.a1.18

**INTRODUÇÃO**

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, eclodiram direitos humanos. Com a publicação da Organização das Nações Unidas – ONU (1948) apresentou-se necessidade dos indivíduos serem considerados iguais diante à lei. Para Kassar (2011) este documento beneficiou grupos minoritários, assim como o estabelecimento de ações políticas mundiais específicas às pessoas deficientes e garantias de direitos desta população, inclusive no tocante à educação. Outrossim, Carvalho e Araújo (2018) dizem que a inserção dos alunos com deficiência no ensino regular era realizada por um modelo denominado de integração, onde os discentes estudavam com pessoas sem deficiência, mas eles não eram integrados até demonstrarem capacidade de acompanhar a turma. Este modelo pavimentou a inclusão. Assim, a fase da inclusão inicia-se nos anos 1980 e se desenvolve na década de 1990 no Brasil. Nesta época, a responsabilidade de adaptação passa a ser do sistema educacional a criar condições de ensino para a necessidade do aluno.

Alves e Fiorini (2018) apontam que a inclusão de pessoas com deficiência no Sistema regular de ensino começou a ser vista de forma funcional durante os meados de 1990, com a publicação de documentos internacionais importantes. Tais registros geraram maior interesse legislativo e de organização escolar, como foi a Confederação Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura sobre Necessidades Educacionais Especiais - UNESCO, que culminou na elaboração da Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994). Consoante à Silva e colaboradores (2002) os países signatários deveriam se comprometer em direcionar esforços para tornar real o movimento de inclusão escolar. Doravante, Políticas Públicas brasileiras relacionadas ao pensamento inclusivo, estão cada vez mais presentes nos contextos sociais. Especificamente, na educação, é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), intensificado pelo Decreto Legislativo 186/2008, além da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que asseguram a escolarização para estudantes com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação (Art 4º III).

Segundo Rodrigues (2003) a Educação Física mostrou-se à margem das discussões sobre o movimento de inclusão, dominantes em nosso país desde a década de 1990. De tal modo que para Munster e Alves (2018) o campo da educação física inclusiva ainda tem dificuldade, despreparo, falta de conhecimento profissional, pouca adaptação e pouca inclusão aos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, mesmo com leis e decretos que asseguram este direito.

Não obstante, a Lei 9.394/96 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), figura a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular obrigatório da educação básica, sendo assim, o profissional da Educação Física tem a missão de oportunizar culturas corporais do movimento para todos. Neira (2011) e Alves e Fiorini (2018) elucidam que este processo advém da democratização dos espaços que eram ocupados por grupos situados em condições privilegiadas, potencializando o repertório educacional de populações culturais preteridas, ao passo que, a inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo. Todos os alunos, independentemente de sua necessidade específica, deverão ser aceitos, apoiados, com responsabilidades, vivenciando o desenvolvimento de papéis no grupo.

Sem embargo, exercer o papel de professor dos grupos minoritários não era visto como atribuição do educador físico, no lócus escolar, contudo, a perspectiva inclusiva desta área tem se transformado, consubstancialmente, em tema de importante produção acadêmica. À vista disso, conforme Costa e colaboradores (2019) discutir as relações referentes à inclusão nas aulas de Educação Física tornaram-se interesse de reflexão, pois ocorrem a partir de observações empíricas e não conclusivas de práticas curriculares.

Com base nessas considerações, busca-se saber: - Quais as principais percepções dos atores da Educação Física Escolar Inclusiva participante do processo ensino-aprendizagem na contemporaneidade? Destarte, o presente trabalho objetiva refletir acerca da Educação Física Escolar Inclusiva e as percepções de seus atores, doravante investigar como a inclusão está efetivamente acontecendo no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Educação Inclusiva

O termo inclusão é discutido por autores como Carmo (2002); Guhur (2003) e Seabra Júnior e Araújo (2003). É recente e teve sua origem do termo inglês *fullinclusion*, o qual prevê que todos os alunos devem ser educados e inseridos na vida social e educacional da escola e classe do seu bairro, e não somente colocados no curso geral – *mainstreaming* - da escola e da vida comunitária, depois de já ter sido excluída. E, como afirma Correia (1997), significa atender o Aluno com Necessidades Educacionais Especiais, ainda que severas, na classe regular, contando com o apoio dos serviços de educação especial. Isto significa que o princípio da inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para todas as crianças, dentro da classe regular.

Baumel e Castro (2003) destacam que é preciso estabelecer para os professores um processo de desenvolvimento profissional, inovando a prática pedagógica com novas possibilidades de recursos e materiais para o ensino de todos os alunos. Além disso, ressaltam a importância da contínua busca pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional do professor. A capacitação de professores é o primeiro passo para a inclusão escolar ter sucesso. De modo geral, Farias (2003) diz ser um fator que assegurará o progresso, a qualidade e a manutenção de todos os alunos na escola, já que, preparado, o professor terá competência para avaliar qual tipo de intervenção vai favorecer o desenvolvimento dos alunos, o impacto da inclusão para os alunos sem deficiência, se há modificação no desempenho da aprendizagem das crianças e como este desempenho pode ser potencializado.

Para Iverson (1999) algumas sugestões podem ajudar um professor de educação física a se tornar bem-sucedido no ensino a alunos com deficiências em um movimento de inclusão: não desistir com facilidade, tentando todos os meios possíveis para facilitar as respostas de todos os alunos, antes de decidir que alguns não são capazes; encontrar os pontos fortes de cada aluno, utilizando-os para construir o ambiente de aprendizagem; oferecer o tempo suficiente para todos os alunos, especialmente aqueles com limitações, aprenderem e mostrar o que aprenderam; bem como, focar nos resultados significativos da aprendizagem, tendo a certeza de que o que foi aprendido poderá ser útil em situações fora da escola. Assim, percebe-se pela literatura pesquisada que o termo inclusão significa atender a criança como um todo, adequando todos os serviços educacionais para recebê-la de forma apropriada, respeitando seu desenvolvimento acadêmico, socioemocional e pessoal e contanto, quando necessário, com apoio especializado para complementar algumas intervenções. Na inclusão, as diferenças entre os alunos não são apenas toleradas, mas, sim, valorizadas como ferramenta na educação e a escola, como centro do movimento, modifica-se estrutural e pedagogicamente para atender às necessidades de todos e prepará-los para a construção de uma comunidade também capaz de incluir.

### Quem são os Alunos Incluídos?

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em seu Art. 2º, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza

física, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Segundo Rodrigues (2013, p.13-16) a representação social do sujeito que possui uma deficiência não se resume na sua própria história de vida, mas acima de tudo na historicidade do que herdou gratuitamente na sua forma de existir. Ora, não se depara com uma pessoa com deficiência sem que se aflore as conjecturas da sociedade. A relação nasce e se constitui na representação do imaginário social e isso torna a relação promíscua e perversa. Com o apoderamento do ato relacional vemos que a realidade se torna um ato secundário, o que nos leva a crer que imaginário é primário e, sendo assim, na minha imaginação não há limites porque eu não preciso comprovar o que penso, bastando acreditar. A realidade concreta de uma pessoa é o meu imaginário que constitui e, portanto, nele eu fantasio, reproduzo e projeto o imaginário pessoal e social. O outro passa a ser aquele que eu acredito que ele é e não quem ele realmente é. Eu me vejo na condição de criador da “figura” do outro. Eu penso o outro como eu quero e, por isso, a sua imagem reflete a minha perspectiva. O aspecto marcante que nos chama a atenção é que mesma pessoa pode ser ou não ser de qualquer forma, com qualquer característica, pois eu me apodero de sua identidade no momento que compactuo com a liberdade de “jogar” com o que eu quero que o sujeito seja. Assim, a diferença entre a pessoa com deficiência e a pessoa sem deficiência se legitima entre o ser ou não que eu projeto e, dessa forma, isso se confunde com a minha consciência de realidade. Portanto, a realidade é aquilo que eu construo. Compreende-se, então, que a construção do sujeito é a percepção de si mesmo e daquilo que o cerca a partir da intencionalidade do meio no qual se insere. Esse mecanismo irá marcar as relações no meio escolar. Sob esse prisma a caracterização atitudinal frente às pessoas com deficiência está traçada pela dinâmica exposta. Porém, o conhecimento que se configura na sociedade é gerado e disponível sobre diferentes recortes. A presença da desinformação sobre as possibilidades dessas pessoas gerou em tempos atrás o extermínio. Posteriormente, a superstição sobre os atos dos sujeitos encaminha uma percepção para uma percepção preconceituosa da pessoa com deficiência. A ideia de sobrevivência, por via da doutrinação religiosa aponta para a definição dos papéis para com esse grupo com uma marcante tolerância e benevolência nas ações.

Com o surgimento dos preceitos “científicos” com a sistematização das condições dos indivíduos, particularmente pela medicina, assume-se um consenso assertivo sobre a população “deficiente”. Diferentes conhecimentos configuram a pessoa com deficiência com foco legal, médico e, acima de tudo, político. Historicamente a predominância do saber médico nessa área marca enfaticamente as relações, principalmente pela valorização social desse tipo de conhecimento, o qual preconizou as inquietações da sociedade quanto à vida e sua preservação em diferentes momentos. Dessa forma, o diagnóstico médico fortalece a noção a representação cultural da deficiência que se reconstrói e se afirmar sob o aporte dos prognósticos das deficiências. Não se nega contribuição desse conhecimento, apenas ressaltamos as dimensões desse saber nas relações que se constituem, sejam elas no âmbito escolar ou político. Esse conhecimento materializado na natureza biológica do homem tem na ciência moderna o aval da sociedade e impregna as relações com a pessoa com deficiência com a concepção de patologia, das especificidades que afligem a saúde do sujeito.

Baseado na concepção do bem-estar físico, psíquico e social de saúde, vê a proliferação de mais um viés da concepção da deficiência. O olhar patológico nos remete a entender a deficiência como algo que aflige o indivíduo e não como parte identitária do indivíduo. Com isso, o conflito entre o que ameaça o outro e o que eu posso fazer com a ameaça, me leva a compreender a deficiência na perspectiva da cura. A patologia se confunde com o ser e, sobretudo é o ser, o ser que necessita de auxílio para se livrar da patologia. Novamente, há a marginalização da deficiência como algo que pertence e não como status de “é”. Assim, o sujeito com deficiência é fragilizado no olhar do outro novamente porque carrega algo. O impacto social da pessoa com deficiência na escola aflora o sentimento de dó e incompetência. A ameaça se

manifesta confundindo os sentimentos que resgatarão a representação da falta de saúde que reluz a dor, o sofrimento. Nesse sentido, há o afloramento dos mais dignos sentimentos de solidariedade: a ajuda.

### **Principais Leis que garantem a Educação Inclusiva**

Emílio (2003) lembra que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde 1948, afirma que os direitos servem para todos, independentemente da condição. Entretanto, coloca uma questão interessante: Embora a Declaração nos coloque como “iguais”, é preciso salientar que somos, na verdade, todos diferentes em condições e que as particularidades dos indivíduos devem ser respeitadas, garantindo a todos igualdades de oportunidades e acessos.

Para Silva, Llerenna Júnior, Cardoso e colaboradores (2002) a lei 8069 (BRASIL, 1990), dispendo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, determinava que todos tinham direito à educação, visando o pleno desenvolvimento da sua pessoa, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Além disso, conforme menciona a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2003), a Constituição Federal de 1988 elege como fundamentos da República a Cidadania e a dignidade da pessoa humana, independente de quaisquer formas de discriminação. Também no artigo 5º expressa o direito à igualdade e garante, no artigo 206 inciso I, igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Por fim, no artigo 208, inciso V, garante a todos o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Ademais, em 1994, a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais deixou claro que a exclusão nas escolas incentiva a discriminação, que a educação é questão de direitos humanos e que os indivíduos com deficiências devem frequentar as escolas, cabendo a elas modificarem-se para incluir a todos.

Analogamente, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997) apontam que “a educação física para alcançar todos os alunos deve tirar proveito das diferenças ao invés de configurá-las como desigualdades. A pluralidade de ações pedagógicas pressupõe que o que torna os alunos diferentes é justamente a capacidade de se expressarem de forma diferente. “Por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016) pavimenta a educação brasileira, pois abre oportunidades de uma educação mais inclusiva, sobretudo para as demandas e singularidades dos alunos. Ela amplifica as alternativas para que as escolas tenham novas possibilidades de ensinar a todos. Posteriormente, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: documento 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, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (Educação Inclusiva).

Mediante o exposto, em 2015, a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência – LBI -: o capítulo IV aborda o direito à educação, com base na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. O Atendimento Educacional Especializado - AEE também está contemplado, entre outras medidas.

### **METODOLOGIA DE ESTUDO**

O estudo será realizado pelo método de pesquisa analítica de revisão bibliográfica, composto de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, utilizando as palavras chaves: educação física inclusiva e educação física escolar através das bases de dados Scielo, Periódico Capes, Google Acadêmico e UFRGS. Para Fontelles e colaboradores (2009) a pesquisa analítica é quantitativa e envolve uma avaliação mais aprofundada das informações coletadas em determinados estudos, na tentativa de explicar o contexto de um fenômeno no âmbito de um grupo, grupos ou população. É através da revisão ampla da literatura que o pesquisador passará a conhecer a respeito de quem escreveu, o que já foi publicado, quais aspectos foram abordados

e as dúvidas sobre o tema ou sobre a questão da pesquisa proposta. Ainda de acordo com esses autores, ao conhecer o tema, o investigador poderá fornecer a melhor fundamentação teórica que dará suporte e irá justificar a sua proposta, além de definir, com mais precisão, os objetivos de sua pesquisa, evitando a repetição, na íntegra, de estudos anteriores, já bem estabelecidos pela comunidade científica. Portanto, para tornar o processo de revisão mais produtivo, foi adotada uma postura metódica, sistematizada, inerente à pesquisa bibliográfica, com as palavras-chaves “educação física inclusiva” e “educação física escolar.” Sendo assim, os artigos selecionados para este trabalho obedeceram aos seguintes critérios: conter os termos listados em suas proposições, objetivos relacionados à análise e discussão da Educação Física Escolar Inclusiva, pesquisas teóricas ou empíricas e revisões de literatura; e artigos publicados nos últimos três anos – 2018, 2019 e 2020 -, para que as fontes de conhecimento refletissem a realidade atual da área em análise. Ademais, os artigos que tratavam de assuntos biológicos com a temática do treinamento e dissonantes da esfera escolar, foram excluídos. Desta forma, encontraram setecentos e noventa e um trabalhos, dos quais, sete estavam dentro da temática estudada.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As produções científicas selecionadas foram publicadas pelas revistas *Brazilian Journal of Physical Education and Sport Sciences*, *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, *Psicologia Escolar e Educacional* e *Revista De La Fache – Educación Física y Ciencia*. Tais trabalhos refletem a inclusão nas aulas de Educação Física e propõem adaptações para transposição das dificuldades na aprendizagem, bem como a realidade educacional, sobretudo, através da percepção dos professores, alunos, pais e comunidade escolar.

É imperioso destacar que estes critérios foram organizados através das principais postulações fornecidas pelos artigos pesquisados, metodologicamente, em relação ao objetivo do presente trabalho. Logo, as percepções dos atores atuantes na Educação Física Inclusiva e suas propostas de melhoria desta prática pedagógica são escolhidas como eixos fundamentais para tais produções científicas.

**Quadro1:** Relação dos artigos selecionados

Ano	Autor	Título	Percepções	Propostas	Periódico
2020	SCARPATO, Leonardo Cavaleiro; FERNANDES, Paula Teixeira; ALMEIDA, José Júlio Gavião de.	Inclusão e o esporte adaptado na educação física escolar: o que pensam os professores da rede pública de ensino?	Dos professores e da realidade educacional	Esportes adaptados para inclusão escolar	<b>Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.</b> , Marília, v.21 n.1
2020	AMORIM, Minerva Leopoldina de Castro; VIEIRA, Jessica Silvia dos Santos; LOPES, Kathya Augusta Tomé <i>et al.</i>	Educação física inclusiva na escola: percepção do aluno com deficiência física	Dos alunos e da realidade educacional	Flexibilização curricular para tornar as aulas acessíveis	<b>Braz. J. Hea. Rev.</b> , Curitiba, v. 3, n. 3, p. 7134-7141.
2019	COSTA, Fábio Soares da; SANTOS, Andreia Mendes dos; RODRIGUES, Janete de Páscoa.	A educação somática como perspectiva inclusiva nas aulas de educação física escolar	Da realidade educacional	Educação Somática, inserida ao currículo da Educação Física Escolar para inclusão.	<b>Rev. Bras. Estud. Presença</b> , Porto Alegre, v. 9, n. 1, edição nº 79769.

2019	MENCIA, Gislaine F. M.; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; BELANCIERI, Maria de Fátima <i>et al.</i>	Escola inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar.	Dos pais, alunos, equipe escolar e realidade educacional	Apoiar o processo de avanço para a educação inclusiva	<b>Rev. Esc. Educ.</b> , v.23. Maringa.
2018	ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luíza Salzani.	Como promover a inclusão nas aulas de educação física? Adaptação como caminho.	Da realidade educacional	Discutir a inclusão escolar nas aulas de Educação Física	<b>Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.</b> , Marília, v. 19, n.1, p.03-16
2018	CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de.	Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da educação física	Da realidade educacional	Analisar o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Física Escolar no contexto brasileiro, perante seus principais conteúdos	<b>Educación Física y Ciencia</b> , v. 20, nº 1. <i>Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.</i> Departamento de <i>Educación Física</i>
2018	GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio.	Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares	Dos professores e da realidade educacional	Analisar as atitudes dos professores de EF em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular	<b>Rev. Bras. Educ. Espec.</b> v.24, n. 1 Bauru.

Em consonância aos resultados encontrados e relatados na tabela acima, identifica-se que o processo inclusivo contemporâneo é delineado pela percepção dos alunos, professores, familiares e comunidade escolar, além das propostas para melhorar a realidade educacional. Segundo Amorim e colaboradores (2020) a perspectiva dos alunos acerca da sua inclusão está vinculada a três fatores: relação social, participação nas aulas e acessibilidade. Ainda de acordo com os autores (p. 7139) os alunos incluídos relatam interações sociais excludentes - “eles fazem *bullying* comigo porque tem um cadeirante lá se metendo, poxa tem que... Acho que eu ando normal como uma pessoa normal, eles não tem que ligar porque eu ‘tô’ na cadeira de rodas, isso que me deixa triste. Na escola eu tenho poucos amigos só”.

A participação nas aulas está fundamentada na adaptação esportiva. Contudo, tal temática pode gerar mais exclusão, assim, como apontam Carvalho e Araújo (2018) a inclusão esbarra não nos aspectos referentes às necessidades dos alunos com deficiências, mas na estrutura da aula, a qual não contempla a diversidade de práticas, negando aos alunos o direito de vivência e conhecimento dos diversos elementos da cultura corporal abarcados por essa disciplina.

No tocante à acessibilidade, é notório que um ambiente educativo inclusivo precisa garantir infraestrutura arquitetônica adequada para receber a todos, ou será lugar de manutenção das exclusões, conforme relatado em Amorim e colaboradores (2020, p. 7139) “teve uma festa lá dos alunos, eu paguei um ingresso só que não teve acessibilidade, aí tive que pegar meu dinheiro de volta. Era um lugar que tinha escada aí eu não pude ir, mas eu queria muito ir”.

Para Scarpato, Fernandes e Almeida (2020) os professores têm percepções conscientes da sua realidade profissional, porém, muitos fatores dificultam o processo inclusivo educacional. Essas dificuldades envolvem, basicamente, a falta de formação profissional específica, apoio e suporte das instituições educacionais e acessibilidade as atividades físicas escolares. Sendo assim, os docentes afirmam discursos vinculados à preocupação real sobre o processo inclusivo

e, como isso interfere na formação do aluno com deficiência: “Tem alguns casos que você fica sem saber o que fazer...” (p.53). A partir dessa afirmação percebe-se a intenção positiva de inclusão, porém sem a noção efetiva de execução.

Outro discurso chama a atenção: “Eu acho que não estarei pronto sempre para todas as situações” (p.53), expondo as dificuldades formativas encontradas neste estudo. Por conseguinte, a falta de suporte e apoio das instituições: “Nesses dois anos que ingressei na rede não... nada foi proposto” (p.53). Isto enfatiza a ausência de cursos e atualizações que poderiam ser ofertadas aos profissionais como suporte para uma atuação educacional mais efetiva. Não obstante, Greguol, Malagodi e Carraro (2018) comparam professores que fizeram e que não fizeram cursos extracurriculares sobre Educação Física para pessoas com deficiência, e constata diferenças significativas nas categorias Habilidade e Apoio. Nas duas situações, professores que fizeram cursos extracurriculares demonstram percepções mais otimistas sobre sua habilidade de lidar com alunos com deficiência, bem como sobre o apoio recebido pela escola para a inclusão.

Tal qual Mencia e colaboradores (2019) a visão dos familiares quanto à educação inclusiva evidencia que não é comum os pais demonstrarem clareza do papel do professor na dimensão ensino (didática) como um elemento essencial no processo de aprendizagem dos alunos. Adiante, em relação à estrutura física, os pais se mostraram insatisfeitos, pois apesar da escola receber do governo estadual uma reforma de acessibilidade, com a instalação de rampas e de um elevador, a conservação dos espaços ficou comprometida, especificamente em relação aos banheiros, que se apresentou como uma das maiores queixas relatadas. Em todo caso, a família influi, diretamente, na qualidade do ensino inclusivo, porque sua união com o sistema escolar alicerça a tomada de decisões em prol do desenvolvimento discente. Outrossim, destacam similaridades no prisma da comunidade escolar em direção à mudanças do espaço físico, que inclui a iluminação, manutenção das salas de aula, estrutura física – interna e externa e limpeza, como citadas nas categorias iniciais. Desse modo, podemos observar que apesar da reforma de acessibilidade na escola, com a instalação de rampas e de um elevador, muitos outros aspectos ainda precisam ser reorganizados para um funcionamento do espaço físico de maneira satisfatória.

Em última análise, é possível verificar propostas pertinentes ao movimento de uma Educação Física Inclusiva Escolar, Costa e colaboradores (2019) apresentam a Educação Somática como novo campo para diversidade de conhecimentos, em que as sensações, a cognição, a psicomotricidade, a efetividade e a espiritualidade estão em cambiante relação. É a capacidade de realização de uma leitura fenomenológica do corpo em que o aumento da consciência corporal é o fio condutor. Neste sentido, com fins pedagógicos, pode constituir-se esta postulação como meio de inclusão das diversidades corporais, comportamentais e de aptidão física na escola. Além disto, Alves e Fiorini (2018) propõem a adaptação como caminho para inclusão através de sete variáveis, a saber, no currículo; no ambiente de aula; na tarefa; nas estratégias de ensino; nos recursos pedagógicos; na avaliação e na comunicação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em reflexão aos objetivos deste trabalho, considera-se que aspectos relacionados à Educação Física Inclusiva Escolar contemporânea estão focalizados e acontecem através de três vias de acesso principais: a percepção dos alunos incluídos, os professores, a comunidade escolar e famílias envolvidas no processo de inclusão, bem como as proposições de aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem.

Diante das informações expostas, a inclusão escolar transcende à vertente do físico, mas revela também os aspectos sociais, atitudinais e comportamentais de toda a comunidade escolar envolvida, haja vista que a inclusão está diretamente ligada a relação social, acessibilidade e participação. De tal modo, Greguol; Malagodi e Carraro (2018), destacam que os alunos ainda percebem momentos de exclusão nas atividades e despreparo dos profissionais nas aulas. Porquanto, as atitudes dos professores de Educação Física diante da inclusão de estudantes

com deficiência são muitas vezes contraditórias, exibindo por um lado receio de não possuir a competência necessária para a atuação adequada. Assim, pesquisas realizadas por Alves e Duarte (2003 e 2004) mostram que ela é possível, mas a formação profissional precisa ser contemplada através de mudanças de paradigmas curriculares. Block e Obrusnikova (2007) e Munster (2013) indicam que, apesar da inclusão não ser uma veracidade respeitável, é missão do professor de Educação Física em oportunizar o movimento a todos.

Segundo Mencia e colaboradores (2019) os familiares envolvidos no processo de inclusão, expõem importantes mudanças consoantes ao espaço educacional e sua estrutura curricular. Eles relatam que precisariam de uma psicóloga na escola e mais opções de esportes adaptados para as crianças. Também queriam que mudassem os ventiladores nas salas de aula, arrumassem as paredes e limpassem melhor os banheiros, bem como gostariam que os profissionais, inspetores tivessem conhecimento dos dados que os pais fornecem na reunião a respeito de seus filhos.

Tais demandas evidenciam que a inclusão não perpassa somente o trabalho docente, embora alunos com deficiências possam ser inclusos nas aulas com suporte necessário, sem prejuízo aos demais. Porém, a carência dos profissionais de Educação Física Escolar acerca de conhecimento específico, gera, inevitavelmente, maior dificuldade em todo o contexto inclusivo na área. Desta forma, não basta estar matriculado para ser incluído, pois a comunidade escolar deve se preparar em todas as esferas e práticas pedagógicas, diagnosticar, intervir, respeitar as limitações de cada discente; para construção do avanço individual e coletivo à vista de uma Educação Física Escolar Inclusiva, ao passo que as políticas públicas brasileiras precisam garantir a inclusão como pleno direito dos cidadãos, sobretudo em consonância à Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Em virtude dos fatos elencados anteriormente, podemos concordar com o pensamento de Mencia e colaboradores (2019) que é necessário pensar e planificar ações para que a escola desenvolva no seu cotidiano práticas inclusivas, implicando em mudanças no contexto escolar. Portanto, as percepções dos atores atuantes na Educação Física Escolar Inclusiva apontam propostas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, porém, a inclusão ainda não é realmente efetiva, as escolas percorrem caminhos: do real para o ideal.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Anderson de Araújo; SANTOS, Jennifer Maria dos; SILVA, Mateus Mendes da; LA RUBIA, Roberto Anderson Santos. **Reflexões acerca da educação física escolar inclusiva: do real para o ideal.** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Educação Física). Rio de Janeiro: Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM, 2020.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. **A exclusão nas aulas de educação física: fatores associados com participação de alunos com deficiência.** *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 117-137, 2013.
- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. *Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.*, Marília, v.19, n.1, p.03-16, Jan./Jun., 2018.
- AMORIM, M. L. C.; VIEIRA, J. S. S.; LOPES, K. A. T. *et al.* Educação física inclusiva na escola: percepção do aluno com deficiência física. *Braz. J. Hea. Rev.*, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 7134-7141 may/jun. 2020.
- BAUMEL, R. C. R. C.; CASTRO, A. M. Materiais e recursos de ensino para deficientes visuais. *In.*: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. C. **Educação especial: do querer ao fazer.** São Paulo: Avercamp, 2003.
- BLOCK, M. E.; OBRUSNIKOVA, I. *Inclusion in physical education: a review of literature from 1995-2005.* *Adapted Physical Activity Quarterly*, v. 24, 103-124, 2007.
- BRASIL. **Legislações.** Disponíveis em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao>;

- [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm);  
<http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/pfdc/sobre-a-pfdc/legislacao>;  
[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acessos em: 25/10/2020.
- CARMO. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? **Revista Integração**, São Paulo, v. 14, p. 6-13, 2002. Edição Especial.
- CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da educação física. **Educación Física y Ciencia**, v. 20, nº 1, ed. 41, 2018. *Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.*
- CHICON, José Francisco; RODRIGUES Graciele Massoli. (Org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: EDUFES, 2013.
- CORREIA, L. N. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto, 1997. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm>. Acesso em: 25/10/2020.
- COSTA; SANTOS; RODRIGUES. A educação somática como perspectiva inclusiva nas aulas de educação física escolar. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, ed.n.79769, 2019.
- EMILIO, S.A. Questões sobre igualdade e diferença no processo de inclusão escolar. *In.: JORNADA DE PESQUISADORES: deficiências: interconexões criativas, 2., 2003, São Paulo. Resumos...* São Paulo: Sociedade de Psicologia de São Paulo, 2003. p.81.
- ESPANHA (1994). **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em: 25/10/2020.
- FARIAS, G.C. O programa de intervenção precoce como fator de inclusão da criança cega. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.12, n.67, p.44-49, 2003.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.2, 2018. No prelo.
- FONTELLES, M. J.; SIMÕES, M. G; FARIAS, S.H. *et al.* **Metodologia da pesquisa científica: Diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa**. Núcleo de Bioestatística Aplicado à pesquisa da Universidade da Amazônia – UNAMA, 2009.
- GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: atitudes de professores nas escolas regulares, **Rev. Bras. Educ. Espec.**, v. 24, n.1, Bauru, jan./mar. 2018.
- GUHUR, M. L. P. Dialética inclusão – exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v.9, n.1, p.39-56, 2003.
- IVERSON, A. M. Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. *In.: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão – um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed, 1999, p.335-352.
- KASSAR, M. C. M. Percursos de uma política brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 17(1), p. 41-58, 2001.
- MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F; BELANCIERI, M. F. *et al.* Escola inclusiva: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Epub, v. 23, Maringá, 2019, n. 04, Nov. 04, 2019.
- MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v.14, n.2, p.27-34, 2013.
- MUNSTER, M. A.; ALVES, M. L. T. Educação física e inclusão de estudantes com deficiência no Brasil: contrapontos entre legislação e produção científica. **Revista da Sobama**, Marília, v. 19, n. 2, p. 171-184, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática do ensino** – educação física. São Paulo: Blucher, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Resolução nº 217**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em:

<http://app;cre a-rj.org.br/poralcreav2midia/documentos/resolucaoonu217aiii.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

RODRIGUES, D. A. Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.

RODRIGUEZ, I. E.; FERREIRA, S. F. F. A. Prática pedagógica do professor de educação física em um ambiente escolar inclusivo. **Revista da Sobama**, Rio Claro, v.14, p. 33-38, 2013.

SCARPATO, L. C.; FERNANDES, P. T.; ALMEIDA, J. J. G. A educação somática como perspectiva inclusiva nas aulas de educação física escolar, **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, ed.79769, 2020.

SEABRA JUNIOR., L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão e educação física escolar: reflexões acerca do discurso e da realidade. **Movimento & Percepção**, Santo André, v.1, n.2, p.78-88, 2003.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; FIORINI, M. L. S. Caminhos para a inclusão educacional do aluno com deficiência nas aulas de educação física: estratégias de ensino e recursos pedagógicos. *In*: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial e inclusão: temas atuais**. Marília: ABPEE; São Carlos: Marquezine& Manzini, p.237-25, 2013.

SILVA, C. R. B.; KLUMPP, C. F. B. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência. **Braz. J. Hea. Rev.**, Curitiba, v. 3, n. 3, p.4611-4629, *may./jun.*, 2020.

SILVA, E.J.C.; LLERENNA JÚNIOR, J. C.; CARDOSO, M. H. C. A. *et al.* Aspectos históricos do atendimento ao deficiente: da segregação à educação inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v.11, n.63, p.5-13, 2002.

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

## INCLUSIVE PHYSICAL EDUCATION: REFLECTIONS ON REAL AND IDEAL

ROBERTO ANDERSON SANTOS LA RUBIA; MARIA AUXILIADORA TERRA CUNHA.  
Centro Universitário Augusto Motta - UNISUAM, Rio de Janeiro, Brazil, 2017  
[materracunh@uol.com.br](mailto:materracunh@uol.com.br)

**ABSTRACT:** Analytical bibliographic research, with exploratory readings, published between 2018 and 2020, in the Scielo, Capes, Google Scholar and UFRGS databases, based on the Inclusive Physical Education and School Physical Education indicators, aiming to reflect the current reality of these areas and perceptions of the actors in the teaching- contemporary learning. It was found that this process is outlined by the perception of the school community, with proposals to improve it, being necessary to think and plan actions to develop inclusive practices in their daily lives. The perceptions point to proposals for teaching-learning. Inclusion is still not really effective, but most of these schools follow the same path: from the real to the ideal.

**Keywords:** Inclusive Physical Education. School Physical Education. Contemporary Teaching-Learning Process.

## EDUCACIÓN FÍSICA INCLUSIVA: REFLEXIONES SOBRE LO REAL E IDEAL

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la Educación Física Escolar Inclusiva y las percepciones de sus actores, investigando en adelante cómo la inclusión está

sucedido efectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje contemporáneo. Para dicha producción científica se utilizó el método de investigación analítica de revisión bibliográfica, compuesto por lecturas exploratorias, selectivas e interpretativas, utilizando las palabras clave educación física inclusiva y educación física escolar, a través de las bases de datos Scielo, Periódico Capes, Google Acadêmico y UFRGS. Además, los artículos seleccionados para este trabajo obedecieron a los siguientes criterios: contener los términos enumerados en sus propuestas, teniendo sus objetivos relacionados con el análisis y discusión de la Educación Física Escolar Inclusiva. Fueron investigaciones teóricas o empíricas y revisiones de literatura, buscando artículos publicados en los últimos tres años, es decir, de 2018 a 2020, cuyas fuentes de conocimiento reflejaran la realidad actual del área bajo análisis. Además, se encontró en los resultados que el proceso inclusivo contemporáneo se perfila en la percepción de estudiantes, docentes, familiares y comunidad escolar, además de las propuestas para mejorar la realidad educativa. Así, podemos coincidir con el pensamiento de Mencia y colaboradores (2019) de que es necesario pensar y planificar acciones para que la escuela se desarrolle incluye prácticas inclusivas en su vida diaria, lo que implica cambios en el contexto escolar. Por tanto, las percepciones de los actores que trabajan en Educación Física Escolar Inclusiva apuntan a propuestas para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la inclusión todavía no es realmente efectiva, pero gran parte de estas escuelas siguen el mismo camino: de lo real a lo ideal.

**Palabras clave:** Educación Física Inclusiva. Educación física escolar. Proceso de enseñanza-aprendizaje contemporáneo.

## **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR INCLUSIVA: REFLEXÕES SOBRE O REAL E IDEAL**

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo refletir acerca da Educação Física Escolar Inclusiva e as percepções de seus atores, doravante investigar como a inclusão está efetivamente acontecendo no processo de ensino-aprendizagem contemporâneo. Para tal produção científica, foi utilizado o método de pesquisa analítica de revisão bibliográfica, composto de leituras exploratórias, seletiva e interpretativa, utilizando as palavras chave educação física inclusiva e educação física escolar, através das bases de dados Scielo, Periódico Capes, Google Acadêmico e UFRGS. Outrossim, os artigos selecionados para este trabalho obedeceram aos seguintes critérios: conter os termos listados em suas proposições, tendo seus objetivos relacionados à análise e discussão da Educação Física Escolar Inclusiva. Foram pesquisas teóricas ou empíricas e revisões de literatura, buscando artigos publicados nos últimos três anos, a saber, de 2018 a 2020, cujas fontes de conhecimento refletissem a realidade atual da área em análise. Ademais, constatou-se nos resultados que o processo inclusivo contemporâneo é delineado pela percepção dos alunos, professores, familiares e comunidade escolar, além das propostas para melhorar a realidade educacional. Destarte, podemos concordar com o pensamento de Mencia e colaboradores (2019) que é necessário pensar e planificar ações para que a escola desenvolva no seu cotidiano práticas inclusivas, implicando em mudanças no contexto escolar. Portanto, as percepções dos atores atuantes na Educação Física Escolar Inclusiva apontam propostas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Contudo, a inclusão ainda não é realmente efetiva, mas uma grande parte dessas escolas percorre um mesmo caminho: do real para o ideal.

**Palavras-chave:** Educação Física Inclusiva. Educação Física Escolar. Processo Ensino-Aprendizagem Contemporâneo.