



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MODALIDADE PROFISSIONAL – PPGE/MP

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

ODARA KARINNE DA SILVA PEREIRA RIBEIRO

Brasília - DF, junho de 2022

# **A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Modalidade Profissional - PPGEMP, da Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Eduardo Olívio Ravagni Nicolini

**BRASÍLIA/ DF - 2022**

ODARA KARINNE DA SILVA PEREIRA RIBEIRO

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Eduardo Olivio Ravagni Nicolini (Orientador)**  
**PPGE-MP – Faculdade de Educação - UnB**

---

**Profa. Dra. Alia Maria Barrios González (Examinadora)**  
**PPGE-MP - Faculdade de Educação - UnB**

---

**Prof. Dr. Rui Neves (Examinador Externo)**  
**Departamento de Educação/ Psicologia da Universidade de Aveiro/  
Portugal**

---

**Prof. Dr. Tiago Nicola Lavoura (Suplente)**  
**Departamento de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Santa  
Cruz/Ilhéus/ Bahia.**

**Brasília, junho de 2022.**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR484i RIBEIRO, ODARA KARINNE DA SILVA PEREIRA  
A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS  
ESPECÍFICAS NO ESPAÇO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO FÍSICA / ODARA  
KARINNE DA SILVA PEREIRA RIBEIRO; orientador EDUARDO OLIVIO  
RAVAGNI NICOLINI. -- Brasília, 2022.  
87 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Educação)  
-- Universidade de Brasília, 2022.

1. Processo Inclusivo. 2. Estudantes com Necessidades  
Educaçãoais Específicas. 3. Educação Física. I. NICOLINI,  
EDUARDO OLIVIO RAVAGNI, orient. II. Título.

Dedico este trabalho a todos aqueles que se empenham na jornada da educação, que possamos ajudar na construção de estradas que proporcionem a realização de sonhos!

## AGRADECIMENTOS

Sempre em primeiro lugar a DEUS, pela vida, pelas oportunidades, pela força diária e por me direcionar aos melhores caminhos.

Aos meus pais, que em meio a diversas dificuldades nunca abriram mão de me oferecer educação de qualidade, com responsabilidade e muito amor, pois segundo eles: “era a única coisa que podiam me dar e que ninguém poderia tirar”.

As minhas irmãs, queridas, que estão sempre a me ajudar independente da empreitada.

Ao meu esposo, que pacientemente, tem acompanhado cada passo das minhas realizações profissionais.

As minhas amadas avós, que são exemplos de luta e persistência e que tanto me inspiram a ser uma mulher batalhadora.

Aos grandes amigos e incentivadores da minha jornada profissional, em especial na construção desta investigação, aqui representados por Edmilson Dantas de Araújo, Sandra Regina Santana Costa, Stela Siqueira, Renata Turbay, Wilma Miranda, Raíssa Borges, entre os demais amigos do coração.

A todos que em algum momento emanaram energia positiva para a realização deste trabalho.

E, enfim, ao meu orientador Eduardo Ravagni, que me inspira a escrever e a construir espaços e momentos inclusivos no caminho que venho trilhando.

## RESUMO

O processo de inclusão é um dos princípios que orientam a educação brasileira, visando proporcionar a todos os estudantes oportunidades para seu desenvolvimento socioeducativo integral. A Educação Física, disciplina curricular, deve participar desse importante processo, considerando a importância do movimento como meio facilitador das capacidades cognitivas. O estudo visou desvelar os fatores que podem influenciar no processo inclusivo de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - ENEEs, mediante o relato da experiência de dez gestores, desse processo inclusivo, isto é, professores de Educação Física, lotados na Secretaria de Educação do Distrito Federal. O estudo se enquadra no viés do paradigma sócio crítico, uma vez que a investigação foi constituída de forma participativa, mediante suporte teórico que permitiu a análise do fenômeno inclusivo, revelado dentro de diferentes paradigmas associados a formação inicial dos professores entrevistados, do material pedagógico disponível nas unidades de ensino, e das interações que no espaço escolar podem ser estabelecidas como meio de superar dificuldades técnicas e teóricas, ligadas a prática profissional. Pesquisa qualitativa, de cunho fenomenológico, a coleta de dados, foi implementada através de entrevistas semiestruturadas. As explanações dos professores permitiram compreender que o processo inclusivo dos ENEEs, nas aulas de Educação Física, pode ser facilitado ou dificultado, não apenas pela falta de preparo inicial do professor, da falta de condições materiais que auxiliem nesse processo, ou na falta de interação entre as diversas instancias que compõem o cotidiano escolar, porém na consideração do espaço de aprendizagem como um espaço de vida uma vez que, estando na escola e presente nas aulas de Educação Física, qualquer estudante, com ou sem necessidades específicas, já está incluso. Com a perspectiva de contribuições futuras o estudo também trouxe como resultado a produção de um vídeo que tem como objetivo estimular e ressaltar a necessária participação, da educação física, no processo do ensino-aprendizagem inclusivo.

**Palavras-chave:** Estudantes Com Necessidades Educacionais Específicas, Educação Física, Inclusão.

## ABSTRACT

The inclusion process is one of the principles that guide Brazilian education, aiming to provide all students with opportunities for their integral socio-educational development. Physical Education, a curricular discipline, must participate in this important process, considering the importance of movement as a means of facilitating cognitive abilities. The study aimed to reveal the factors that can influence the inclusive process of Students with Specific Educational Needs - ENEEs, through the report of the experience of ten managers, of this inclusive process, that is, Physical Education teachers, assigned to the Department of Education of the Federal District. . The study fits into the bias of the socio-critical paradigm, since the investigation was constituted in a participatory way, through theoretical support that allowed the analysis of the inclusive phenomenon, revealed within different paradigms associated with the initial training of the interviewed teachers, the pedagogical material available in teaching units, and the interactions that can be established in the school space as a means of overcoming technical and theoretical difficulties, linked to professional practice. Qualitative research, of a phenomenological nature, data collection, was implemented through semi-structured interviews. The explanations of the teachers made it possible to understand that the inclusive process of ENEEs, in Physical Education classes, can be facilitated or hindered, not only by the lack of initial preparation of the teacher, the lack of material conditions that help in this process, or the lack of interaction between the various instances that make up the school routine, but considering the learning space as a living space since, being at school and present in Physical Education classes, any student, with or without specific needs, is already included . With the perspective of future contributions, the study also resulted in the production of a video that aims to stimulate and emphasize the necessary participation of physical education in the inclusive teaching-learning process.

**Keywords:** Students With Specific Educational Needs, Physical Education, Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1 - Categorias de análises.....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 1 - Informações sobre os participantes.....</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 2 - Procedimentos éticos da pesquisa.....</b>	<b>37</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEP/ CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
ENEE	Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U.E.	Unidade Escolar

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>16</b>
<b>2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL</b>	<b>16</b>
<b>2.2 O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.</b>	<b>20</b>
<b>2.3 O PROCESSO INCLUSIVO DOS ENEES NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>25</b>
<b>3 – METODOLOGIA</b>	<b>30</b>
<b>3.1 TIPO DE PESQUISA</b>	<b>30</b>
<b>3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA</b>	<b>31</b>
<b>3.3 MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS</b>	<b>32</b>
<b>3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS</b>	<b>33</b>
<b>3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>34</b>
<b>3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS</b>	<b>36</b>
<b>4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>	<b>38</b>
<b>5 - DISCUSSÃO</b>	<b>65</b>
<b>5.1- FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA</b>	<b>65</b>
<b>5.2- PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS</b>	<b>67</b>
<b>5.3- PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	<b>69</b>
<b>6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>74</b>
<b>7 - PRODUTO TÉCNICO</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>79</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>	<b>87</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A prática da Educação Física no âmbito escolar é uma das ocasiões mais aguardadas para a maioria dos estudantes. Estes momentos agregam a percepção do próprio corpo, os limites dele, tomadas de decisões e sensações muitas vezes diferentes das encontradas em outras disciplinas escolares. O professor de Educação Física tem ao seu dispor uma gama de possibilidades, que o movimento fornece, e que auxiliam no desenvolvimento integral dos educandos.

Foi essa gama de possibilidades, ligadas à expressão do corpo e ao movimento, que me situou no espaço da Educação Física, com a intenção de proporcionar aos estudantes o conhecimento do seu corpo e das possibilidades que ele apresenta por meio dos movimentos e das vivências psicomotoras. Ao iniciar a minha jornada docente no final da década dos anos 2000, na Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF), muitos estudantes que participavam da proposta do que, na época, era reconhecida como Educação Especial, já estavam matriculados e frequentando as escolas regulares, da rede pública de ensino do DF. No entanto o processo de passagem dos estudantes das Escolas Especiais para as escolas regulares ainda estava acontecendo. Assim, pude observar as dificuldades, anseios, expectativas e frustrações que os professores regentes e a comunidade escolar experimentavam nesse momento de adaptações. Centrando, meu olhar mais crítico para a Educação Física.

Durante todos estes anos de docência o processo inclusivo, relacionado aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais gerou inquietações e diversos questionamentos, como por exemplo: será que os demais professores de Educação Física tem as mesmas dificuldades no trabalho com alunos com dificuldades específicas, que eu tenho? Será que, nós professores de educação física, conseguimos gerar, nesses estudantes, a satisfação de conhecer o próprio corpo e suas potencialidades, mesmo apresentando dificuldades específicas? Será que estamos proporcionando ou ao menos despertando, nestes estudantes, a capacidade de se perceberem como pessoas integrantes do espaço social? E foi assim, tentando responder a esses questionamentos, decidi montar um projeto de investigação que me ajudasse no desvelar do fenômeno inclusivo, no espaço da Educação Física. Mesmo partindo do pressuposto de que diversas vezes, mesmo com muito empenho, a educação física não consegue motivar o processo participativo-inclusivo, de alguns estudantes.

O processo inclusivo em âmbito geral não é simples, pois ele requer adequações estruturais e atitudinais e, quando se transfere esse processo para o ambiente escolar, a sua

complexidade não diminui, requerendo de toda a comunidade envolvida, nesse processo, o comprometimento necessário para que ele aconteça. Muito mais quando o desafio inclusivo engloba também as pessoas com algum tipo de necessidade específica que ao longo da história apenas foram acolhidas ou integradas de forma assistencialista. No entanto, cabe ressaltar que, no decorrer dos anos a sociedade vem percebendo o quanto a diversidade é importante, compreendendo que as pessoas com necessidades específicas tem os mesmos direitos de todos os cidadãos. Iniciando-se o desafio pela inclusão das pessoas com necessidades específicas, mediante a elaboração de dispositivos legais e, principalmente, com a conscientização de que todos os seres humanos, são iguais em suas diferenças.

A análise da inclusão nas aulas de Educação Física dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (ENEES) pode ser bem compreendida quando encaixada na perspectiva que embasa os princípios da teoria desenvolvida por Urie Bronfenbrenner, sobre a Ecologia do Desenvolvimento Humano (1996), Bronfenbrenner entende que o processo de desenvolvimento, é influenciado por diferentes ambientes:

Os processos intrapsíquicos e interpessoais básicos do desenvolvimento humano exige sua investigação nos ambientes concretos, tanto imediatos quanto remotos, em que os seres humanos vivem. Esta tarefa exige a construção de um esquema teórico que permita a descrição e análise sistemáticas desses contextos, de suas interconexões e dos processos através dos quais essas estruturas e vínculos podem afetar o curso de desenvolvimento, tanto direta quanto indiretamente (BRONFENBRENNER, 1996, p. 11).

Dessa forma, mesmo entendendo que a inclusão perpassa por diversos campos, este trabalho se ateve, e teve como objeto de estudo, o processo de inclusão, dos estudantes com necessidades educacionais específicas, nas aulas de Educação Física, na visão dos sujeitos da ação, isto é, dos professores, regentes de classe, entrevistados.

Profissionais que, na sua prática, na educação especial, desenvolvem atividades guiadas pelo Decreto Federal Nº 7611/2011 que regulamenta, no Brasil, o que se compreende como educação especial, no atendimento as necessidades específicas de certos estudantes.

Após pesquisas em bases de dados de estudos sobre o tema, foram empregadas, algumas reflexões advindas dos posicionamentos de, Maurice Merleau-Ponty, Peter Mitler, Josiane Vioto e Célia Vitalino, Maria Auxiliadora Dessen e Paulo Ghiraldelli com a finalidade de alcançar os objetivos almejados. Ou seja, no intuito de poder ressaltar a importância do corpo, como mediador inclusivo, nas atividades desenvolvidas pelos profissionais da área da Educação Física. Ressaltando, também, a interação, desses profissionais, com os demais componentes da equipe escolar. Situando, de que forma e mediante que princípios se processou a história da Educação Física Escolar, no Brasil, para

poder compreender, com apoio nos princípios da Teoria da Ecologia Humana – Urie Bronfenbrenner, de que forma os contextos e as estruturas do *micro*, *exo*, *meso* e *macrossistema* formatam o meio no qual os agentes da ação, isto é, os professores de educação física desenvolvem as atividades na escola. Uma vez que, como considera esse autor:

O desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

Assim, tentando nos aproximar dos aspectos que outras investigações não conseguiram cobrir, situaremos a nossa análise mediante a ajuda que a Ecologia do Desenvolvimento Humano, Bronfenbrenner (1996) fornece. Analisando os diferentes espaços que Bronfenbrenner reconhece como:

- ***microssistema***, que segundo esse autor constituiria o espaço ou ambiente, relacionado a “[...] um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 18). Seguindo, assim, esta linha de raciocínio, neste trabalho, esse ambiente está diretamente relacionado à formação do professor de Educação Física, que capacitou e que capacita sua atuação junto a estudantes com necessidades específicas.

- ***exossistema*** que o referido autor reconhece como “o espaço relacionado a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). E que, neste trabalho, permitiu desvelar, acreditamos, o nível de interações recíprocas entre o(s) professor(es) de educação física e os demais componente da equipe pedagógica, na visão dos professores de educação física entrevistados.

- ***messosistema*** que segundo Bronfenbrenner (1996, p. 21) [...] inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, e que, neste trabalho, considerou as disposições legais, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em relação as interações possíveis que apontamos no *exossistema*. Ou seja, de que forma se organizam as interações dentro do espaço escolar entre os componentes da equipe, com base na legislação que regulamenta a educação, em Brasília.

- ***macrossistema*** que “faz referência a consistência a forma e conteúdo dos demais sistemas, anteriormente explicitados (*micro*, *exo*, e *messosistema*) que existem, ou poderiam

existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 21). Neste projeto foram consideradas como *macrossistema* a análise das disposições legais, nacionais, que regulam a formação e atuação profissional do Professor de Educação Física e tambémas concernentes ao processo inclusivo, em nível nacional e distrital.

**Problema:**

Como se processa a inclusão dos ENEEs no espaço escolar na visão dos professores de educação física?

**Objetivo Geral:**

Desvelar a percepção que os professores de Educação Física apresentam sobre os fatores que podem influenciar no processo inclusivo de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, em suas aulas.

**Objetivos específicos:**

1- Conhecer as perspectivas dos professores de Educação Física, participantes da investigação, sobre a sua atuação no espaço inclusivo, com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

2- Verificar as condições que a formação inicial e continuada em Educação Física, desses profissionais, ofereceu em relação ao seu desempenho profissional com estudantes com necessidades específicas.

3- Conhecer as inquietações dos professores de Educação Física participantes da investigação, sobre quais recursos pedagógicos, são necessários no trabalho com estudantes com necessidades educacionais específicas.

4- Construir, como produto técnico, um vídeo, destinado aos professores de Educação Física, que possa estimular e ressaltar a sua participação no processo do ensino-aprendizagem inclusivo.

Com o propósito de alcançar os objetivos supracitados foi implementada uma investigação com dez professores de Educação Física, lotados na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o intuito de desvelar, se na visão destes profissionais a sua capacitação profissional atende as exigências do programa de Educação Inclusiva proposto pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Em seguida foram elaboradas e posteriormente aplicadas entrevistas semiestruturadas, previamente validadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa em

Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília-, no intuito de conhecer a percepção desses professores sobre a sua participação no processo inclusivo dos estudantes com necessidades educacionais.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, e foi empregada para a apreciação dos resultados a análise de conteúdo, através da análise temática. No que tange à discussão foram constituídos três tópicos a partir da análise das respostas, que são: Formação inicial e continuada; Processos educacionais inclusivos e Prática pedagógica. Por meio da discussão foi possível constituir as considerações finais que entre outras conclusões, aborda a importância da realização de demais estudos sobre o tema desta pesquisa, considerando a visão dos participantes do processo inclusivo. A construção de produto técnico partiu das informações das respostas dos entrevistados, relacionando principalmente os fatores que eles consideram importantes para o processo inclusivo nas suas aulas de Educação Física.

Mediante as considerações de Urie Bronfenbrenner e de outros autores consultados a fundamentação teórica desta pesquisa foi organizada em três capítulos, que seguem: 1) A história da Educação Física Escolar no Brasil. 2) O processo inclusivo de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. 3) O processo inclusivo dos ENEEs, no espaço da Educação Física.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

O ser humano emprega o movimento como meio para alcançar distintas finalidades, segundo Laban (1978, p. 153) “o homem demonstra, por intermédio de seus movimentos e ações, o desejo de atingir certos fins e objetivos”. O que nos permitiria questionar que fins e objetivos seriam os que capacitariam à apropriação corporal, por meio do movimento, em relação aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. O movimento pode ter fins terapêuticos como os empregados pela fisioterapia e a terapia ocupacional, com fins emocionais como os relacionados à identificação e a apropriação corporal prevista pela psicomotricidade ou ainda o viés relacionado à comunicação e a expressão vivenciados nas artes e nos cultos religiosos ou na proposta da Educação Física escolar que poderia ser compreendida como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da sistematização dos movimentos e exercícios em diversas dimensões.

Eis, quando se deve ouvir aos mediadores deste processo, isto é, os professores de Educação Física que nas apreciações de Merleau Ponty devem ajudar ao estudante a realizar os movimentos do seu corpo de acordo com a sua compreensão do que é movimentar-se, Merleau Ponty (1999), afirma que: Um movimento é aprendido quando o corpo o compreendeu, quer dizer, quando ele o incorporou ao seu "mundo", e mover seu corpo é visar às coisas através dele (MERLEAU PONTY, 1999, p. 193).

A interação entre o ambiente e os sujeitos faz parte da crescente proposta de tornar a Educação Física Escolar mais inclusiva. Segundo Bronfenbrenner (1996, p.18) a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidirecional, isto é, caracterizada por reciprocidade. Afirmação que deve ampliar o olhar do professor de Educação Física em relação a todos os estudantes, não apenas para os mais habilidosos fisicamente. Porém, a ruptura da Educação Física Escolar prioritariamente técnica para uma disciplina mais social e cultural, não foi fácil, na verdade ainda não é, pois, “muitos profissionais ainda acreditam que, o corpo, sendo um conjunto biológico, responderá sempre da mesma forma, porque os homens possuem corpos muito semelhantes. Isso talvez explique a padronização das aulas de Educação Física”, cita Daolio (1996, p. 41).

Há tempos, sabe-se que a hipótese acima, levantada por Daolio (1996), não poderia justificar a esperada “resposta sempre da mesma forma” referente às aulas práticas de Educação Física, uma vez que um dos princípios que rege os exercícios físicos é o princípio da individualidade biológica, onde, segundo Lussac (2008, p. 1), “cada ser humano possui uma estrutura e formação física e psíquica própria”, ou seja, os estímulos oferecidos serão percebidos pelos alunos de forma diferente, não certa ou errada, apenas diferente. Segundo Merleau Ponty:

O movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo se ele próprio é uma intencionalidade original, uma maneira de se relacionar ao objeto distinto do conhecimento. É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos (MERLEAU PONTY, 1999, p. 518).

Na perspectiva de compreender o atual cenário da Educação Física, no qual cabe também inserir a Educação Física Escolar, que desenvolve diversas metodologias para alcançar múltiplos objetivos, isto é, como um conjunto aberto de coisas ou propostas, como apontou Merleau Ponty que exige uma compreensão mais pontual sobre as diferentes fases pelas quais esta disciplina passou até chegar aos modelos propostos atualmente. Segundo Ghiraldelli (1998), que pesquisou as principais tendências desta disciplina no Brasil, desde o início do século XX:

Foi possível resgatar cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930- 1945); a Educação Física Pedagógica (1945 – 1964); a Educação Física Competitivista (pós- 64); e, finalmente, a Educação Física Popular (GHIRALDELLI, 1998, p.16).

A Educação Física Higienista chega ao Brasil sofrendo grande influência dos movimentos europeus que buscavam melhores condições de vida para os trabalhadores, segundo Góis e Lovisolo (2005, p. 323), a educação física, um campo profissional ainda novo nas primeiras décadas do século XX e que enfrentava problemas de identidade e legitimidade, se apropriou de forma reprodutiva, teórica e tecnicamente, das contribuições do movimento higienista.

De acordo com Debien e Cantanhede (2010), a Educação Física Higienista era um referencial médico-biológico onde a eugenia, a higiene e a saúde eram pressupostas para a sua inclusão no espaço escolar, iniciando assim a relação da Educação Física com o cuidado do corpo.

No início dos anos 30 a Educação Física Militarista foi se instalando logo após o período Higienista, ainda com algumas características de sua antecessora, com o viés da saúde por meio dos exercícios e através do momento histórico que se desenhava no mundo e no

Brasil, a aproximação da Segunda Guerra Mundial.

Foi neste contexto que segundo Silva (2012), pela primeira vez, a Educação Física aparece explicitamente numa Carta Constitucional (1937):

Preparação corporal específica dos jovens para o ideal de combate e de guerra, servir e defender a pátria (nacionalismo), aperfeiçoamento da raça, valorização do heroísmo, da virilidade, da coragem, da disciplina seriam apenas alguns aspectos que ilustrariam a Educação Física militarista. Por consequência, o âmbito escolar seria capaz de construir corpos considerados saudáveis ou perfeitos fisicamente, adaptando-os ao contexto ditatorial vigente em função da produtividade industrial e do progresso nacional SILVA (2012, p. 1).

Passando de uma relação “higienista” no cuidar do corpo, a uma relação de preparação, desse corpo, para enfrentar desafios ligados a “defesa nacional”. Corpo que, segundo essa teoria de preparação para os desafios da luta, também exigia um “aperfeiçoamento da raça”. Postura racista e excludente que apenas com o final da segunda guerra mundial permitiu refletir sobre os princípios que deveriam traçar o caminho da Educação Física.

Assim, a Educação Física Pedagogicista começa a ser pensada e implementada, denominada por alguns como biopsicossocial, foi inspirada no discurso liberal da escola nova e buscava efetivar um caráter mais educacional à Educação Física, afirmam Ferreira e Sampaio (2013). Segundo Ghiraldelli Júnior (1998), citado por Ferreira e Sampaio (2013):

...no Brasil, com o crescimento da escola pública, a Educação Física recebe impulsos da ideologia desenvolvimentista do Governo de Juscelino Kubitschek e passa a se integrar pela primeira vez nas questões pedagógicas na escola. Neste período, a Educação Física passa a ser o centro vivo da escola, responde a preparação de alunos para festas, torneios, desfiles, formação de bandas musicais, entre outras (FERREIRA e SAMPAIO, 2013, p. 1).

Ou seja, ainda o corpo, mesmo liberado das suas “obrigações” de defesa da pátria, se mantém como um elemento ligado a competições, torneios e desfiles, nos quais sempre existe um pressuposto sobre o que deve ser a postura que esse corpo deve ter diante dessas obrigações. Corpo tutelado pelos princípios que orientam ao professor de educação física, mesmo aceitando que existam diferenças em relação à performance que ele deseja implementar. Momento em que também desponta “A Educação Física Competitivista” alicerçada nas concepções ideológicas da ditadura militar (1964 – 1985), buscando promover o desporto de alto nível, visando a propagandear internacionalmente, a suposta liberdade de expressão e de escolha política, através das vitórias dos atletas brasileiros, o que não ocorreu, no entanto, massivamente – o sucesso do governo ditatorial”, segundo (PACHECO, 2012, p.70).

Período no qual o foco da Educação Física, ou melhor, da Educação Física Escolar era apenas treinar os estudantes para se tornarem atletas, os professores eram conhecidos como treinadores e o mais importante eram as competições. De acordo com Rei e Ludorf (2012, p. 491), essa concepção de Educação Física Escolar se caracteriza pela sua relação de proximidade com o esporte de alto rendimento e, também, por preconizar uma prática pedagógica que advoga uma posição de neutralidade perante os conflitos sociopolíticos do país.

A Educação Física Popular, que surgiu após o período Competitivista, foi marcada pela ruptura do conteúdo voltado apenas para a técnica ou puramente no viés do exercício físico mecanizado. Segundo Gonçalves (2005, p.01), a partir do final dos anos 70 e início da década de 80 construiu-se, na educação física brasileira, um conjunto de concepções pedagógicas que buscavam visualizar outros motivos justificadores da presença da educação física na escola, que não aquele centrado no eixo paradigmático da aptidão física.

A Educação Física passa a ter um papel de maior inclusão na sociedade, com tendências que almejam objetivos diferentes. De acordo com Ghiraldelli Júnior (2007):

A Educação Física Popular não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal questão não pode ser discutida independentemente do levantamento da problemática forjada pela atual organização econômico-social e política do país. A Educação Física Popular também não se pretende disciplinadora de homens e muito menos está voltada para o incentivo da busca de medalhas. Ela é, antes de tudo, ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores. E, mais que isso, a Educação Física serve então aos interesses daquilo que os trabalhadores historicamente vêm chamando de “solidariedade operária” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2007, p.21).

## **A Metodologia de Ensino e a Educação Física Escolar**

Em referência a metodologia de ensino as Concepções Pedagógicas, relacionadas à Educação Física Escolar, se dividiam em Não Propositivas e Propositivas (e estas se dividem ainda em não sistematizadas e sistematizadas). Conforme Castellani (1998):

[...]quanto às não propositivas, encontramos as abordagens fenomenológica (representada pelos professores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira), Sociológica (representada pelo professor Mauro Betti) e Cultural (representada pelo professor Jocimar Daólio). Em comum, abordam a Educação Física escolar sem conteúdo estabeleceram metodologias para o seu ensino. No campo das propositivas não sistematizadas, deparamo-nos com as concepções desenvolvimentista (representada pelo professor Go Tani), construtivista (representada pelo professor João Batista Freire), crítico emancipatória (representada pelo professor Elenor Kunz) e uma outra, originária da abordagem Cultural, recém-batizada pelo seu representante de Plural. Todas essas apontam para uma configuração de Educação Física escolar,

sem, todavia, sistematizarem-na metodologicamente. Por fim, no universo das propositivas sistematizadas, encontramos aquela que centra sua ação pedagógica no eixo paradigmático da aptidão física e uma outra, chamada crítico superadora (CASTELLANI 1998, p. 45).

Porém, a partir de certo momento, a Educação Física Escolar passa a centrar os seus objetivos no movimento e em relação a todas suas manifestações. Segundo Daolio (1996, p.1) consideramos a Educação Física como parte da cultura humana, ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história. Nesse sentido, Betti e Zuliani, (2009, p. 73), complementam: a fim de seguir contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

Bronfenbrenner (1996) nos permite olhar o desenvolvimento da Educação Física Escolar, ao longo de diferentes décadas, situando nossa observação em relação às mudanças que, sobre a influência do macrossistema, isto é, sobre as disposições que às leis, as portarias e as concepções e abordagens sistêmicas direcionaram e ainda direcionam no tocante as atividades desenvolvidas junto aos estudantes com necessidades específicas uma vez que o Processo Inclusivo relaciona-se a certos princípios que indicam que, por força dessas disposições legais, toda pessoa tem direito à educação e que, portanto, deve-se considerar que toda pessoa aprende. Ressaltando que o processo de aprendizagem é singular e corresponde as possibilidades que cada ser humano apresenta em relação à educação. Ressaltando que, no processo inclusivo, o convívio cotidiano, num ambiente escolar direcionado a todos, as dificuldades específicas são superadas por meio da aceitação das diferenças.

## 2.2 O PROCESSO INCLUSIVO DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

A inclusão perpassa diversos espaços, a exemplo do digital, social e escolar, segundo Mendes (2017, p. 61) “[...] os dicionários de língua portuguesa definem o termo “inclusão” como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento” que favorecem a diversidade. Silva (2008) aborda a inclusão como a forma de procurar responder às capacidades ou as potencialidades de cada pessoa, no seu contexto, no qual essa pessoa sinta que pertencente a esse ambiente, neste sentido o espaço inclusivo

precisa respeitar a individualidade de cada ser humano e a possibilidade de poder estar com o outro. Silva (2008) sugere que as pessoas sejam aceitas com elas são, o que permite compreender, numa perspectiva fenomenológica, que:

É preciso que apareçamos um ao outro, é preciso que ele tenha e que eu tenha um exterior, e que exista, além da perspectiva do Para Si — minha visão sobre mim e a visão do outro sobre ele mesmo —, uma perspectiva do Para Outro — minha visão sobre o Outro e a visão do Outro sobre mim. Certamente, estas duas perspectivas, em cada um de nós, não podem estar simplesmente justapostas, *pois então não seria a mim que o outro veria e não seria a ele que eu veria*. É preciso que eu seja meu exterior, e que o corpo do outro seja ele mesmo (MERLEAU-PONTY, 1999, p.8).

A vivência da possibilidade de ser-com, ou seja, de poder existir no espaço inclusivo da troca do “meu” e do “teu” colabora para que o outro, e também a própria pessoa, tenham a oportunidade de vivenciar diversas situações, independentemente de suas condições físicas ou psíquicas, do seu gênero, etnia ou demais características, oportunizando a troca inclusiva. E, entendemos, esta deveria ser uma proposta das instituições escolares, propiciando diversas formas de ser-com mediante a influência de diversos ambientes, como opina Bronfenbrenner (1996). Segundo esse autor existem estruturas que se encaixam, umas nas outras, em forma de espiral e que contidas, umas nas outras, conformam o meio ambiente ecológico, no qual as pessoas em desenvolvimento se inserem e se relacionam.

A observação sobre como se constituiu o processo escolar inclusivo dos ENEEs no Brasil, perpassa pela apreciação, dessas estruturas descritas por Bronfenbrenner (1996), nas quais as legislações que foram instituídas com o objetivo de assegurar às pessoas com deficiência seus direitos escolares se encaixam nas estruturas particulares, de cada um, exigindo uma atenção mais pontual, por parte dos que interagem com eles. Considerando a perspectiva supracitada, as leis e regimentos, que regulam ou que dispõem sobre o processo inclusivo constituem uma das estruturas descritas por Bronfenbrenner (1996), como foi citado anteriormente neste trabalho, isto é, o *macrosistema* que oferece ou permite uma consistência para as demais estruturas, descritas pelo autor, *micro, exo e meso* sistemas.

A inclusão dos Estudantes com Necessidades Escolares Específicas nem sempre foi um direito deste grupo de estudantes. Ou seja, a união do respeito às características pessoais, no espaço ou nos espaços que socialmente definem os contextos grupais, apenas tomou forma, no Brasil, no final do século XIX quando surgiram as primeiras instituições para deficientes, mas foi em meados do século XX que as discussões e efetivas medidas que permitiram considerar as possibilidades de inclusão, dessa população, foram implantadas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.1), em seu artigo primeiro indica que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, demarcando o início com a

preocupação de atender os direitos à educação a ao respeito às liberdades pessoais, sem discriminação de gênero, condição social, capacidade intelectual, ou limitações de índole sensorial. No início o apoio era prioritariamente assistencial, porém com o passar dos anos a questão pedagógica e social começou a fazer parte dos direitos apontados por essa Declaração dos Direitos Humanos.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que teve como participantes representantes de 92 países e 25 organizações internacionais. Nesta conferência se reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas específicas no quadro do sistema regular de ensino, Salamanca (1994). A referida Conferência “marcou um ponto decisivo quando fez com que os governos relembassem que deveriam incluir as crianças com dificuldades e com deficiência em seus planos nacionais a fim de ampliar o número de crianças que têm acesso à aprendizagem escolar” (MITTLER, 2007, p. 230).

A partir dessa Declaração algumas legislações foram criadas, no Brasil, com o intuito de sugerir adequações no processo escolar dos ENEEs, porém, a maior parte, dessas propostas, ainda tinha o caráter de integração e não de inclusão. Salientando que, de acordo com Dalberio (2012, p. 1) a integração “não será para todos os alunos com necessidades especiais, senão somente para aqueles que possam se adaptar às classes regulares. Os demais serão encaminhados para escolas ou salas especiais”. O mesmo autor discorre sobre educação inclusiva como uma “política educacional que visa inserir não apenas os deficientes, mas *todos* os alunos, nas escolas regulares, de forma mais completa e sistemática” (DALBERIO, 2012, p. 4). Assim, dentro deste contexto é importante ressaltar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB 9.394/96) que preconiza as normas para a Educação Especial, no artigo 58, quando cita que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, porém no seu parágrafo 2º, ainda, mantém o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração do aluno nas classes comuns de ensino regular.

Ainda nesse sentido, dez anos depois, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), 2006, foram “instituídas as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular” (BARRETO e BARRETO, 2014, p.10).

A partir destas considerações podemos inferir que a presença efetiva de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, nas escolas de ensino regular, foi progressivamente consolidada mediante diversas inter-relações entre os ambientes nos quais o estudante estava presente, isto é, no lar, no grupo de amigos, na escola, etc.: espaços que Bronfenbrenner define como *messosistema*, ou seja, espaço ou ambiente no qual as pessoas interagem face a face com suas possibilidades e as suas limitações e com as possibilidades e as limitações dos outros.

[...] um sistema de microssistemas. Ele é formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente. Além deste vínculo primário, as interconexões podem assumir várias outras formas: outras pessoas que participam ativamente de ambos os ambientes, vínculos intermediários numa rede social, comunicações formais e informais entre os ambientes, e mais uma vez claramente no domínio fenomenológico, a extensão a natureza do conhecimento e das atitudes existentes num dos ambientes em relação ao outro (BRONFENBRENNER 1996, p.21).

Considerações que, nas colocações de Silva (2008), podem ainda ser ampliadas, com relação ao espaço escolar.

No âmbito escolar, cada criança ou aluno, quer em situação de deficiência, quer considerado como tendo necessidades educativas especiais, pertencendo à comunidade em que reside, tem o direito (e a inclusão é antes de tudo uma questão de direitos) de frequentar a escola ou as escolas do ensino regular que serve(m) essa comunidade, cabendo a esta(s) organizar-se para encontrarem a melhor resposta educativa, isto é, a(s) mais adequada(s), de acordo com as potencialidades que esse aluno apresenta (SILVA, 2008, p. 481).

Messosistema, que Bronfenbrenner conceitua como:

[...] um sistema de microssistemas. Ele é formado ou ampliado sempre que a pessoa em desenvolvimento entra num novo ambiente. Além deste vínculo primário, as interconexões podem assumir várias outras formas: outras pessoas que participam ativamente de ambos os ambientes, vínculos intermediários numa rede social, comunicações formais e informais entre os ambientes, e mais uma vez claramente no domínio fenomenológico, a extensão e natureza do conhecimento e das atitudes existentes num dos ambientes em relação ao outro (BRONFENBRENNER 1996, p.21).

As instituições escolares, então, precisariam se adequar para reconhecer as potencialidades desse intercâmbio entre diferentes ambientes, ou seja, entre o ambiente pessoal ou *microambiente* e o das inter-relações entre as pessoas ou *nesso* ambiente, apontado por Bronfenbrenner. Mittler (2007) considera que é necessário mudar o que está em geral disponível, reorganizando o sistema educacional como um todo, perpassando pela organização geral e pelo currículo, com o intuito de responder às várias necessidades dos alunos. Para o referido autor “a diversidade e a diferença são consideradas como normais”

(MITTLER, 2007, p. 33). Apreciar que elas são fundamentais na formação de cidadãos que irão contribuir na construção de uma sociedade mais igualitária em direitos e benefícios é um passo importante que as instituições escolares devem realizar adequando tudo o que for necessário para que de fato ocorra o processo inclusivo:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2007, p. 25).

*Exossistema*, que [...] se refere a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas no qual ocorrem eventos que afetam, ou são afetados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996, p.21). Assim, a formação profissional dos professores, bem como a gestão escolar, pode ser ambas, vistas como componentes desse *exossistema*.

Dessa forma, segundo Mittler, (2007), a interação entre a equipe gestora, os professores e os demais componentes da comunidade escolar é fundamental para que a inclusão seja realmente vivenciada nesse espaço com a contribuição de todos os envolvidos no processo. Proporcionar um ambiente escolar verdadeiramente voltado para a inclusão não é uma missão fácil. Esta deve estar presente em todas as ações da escola, e os gestores e professores, devem compartilhar com a comunidade escolar esta missão. O gestor escolar é peça fundamental para o desenvolvimento pedagógico, pois ele é capaz de garantir abertura de novos espaços à transformação do cotidiano escolar (CAVALCANTI, 2014, p. 1018).

Para Tezani (2010) citado por Vioto e Vitaliano (2019, p. 49), a construção de um ambiente escolar adequado à aprendizagem demanda por parte da gestão pedagógica ações participativas, nas quais as estratégias sejam estruturadas e desenvolvidas com a colaboração de todos os envolvidos no processo. Com a finalidade de construir uma comunidade escolar inclusiva é necessário constituir uma equipe escolar em formação continuada, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho cooperativo e socialização de saberes, englobando o planejamento curricular e a preparação da referida comunidade.

De acordo com Ferreira e Toman (2020), as iniciativas de formação continuada com vistas à perspectiva inclusiva devem ter como base as necessidades observadas no dia-a-dia das escolas, e dos estudantes, poderíamos acrescentar, e devem ser organizadas para atender a essas necessidades, ou seja, para construir o espaço inclusivo é importante que a formação

continuada seja constituída de percepções, diálogos e iniciativas conjuntas.

As necessidades “específicas”, do discente, devem ser observadas pelos gestores no intuito de poder considerar o *microsistema* no qual cada estudante desenvolve um [...] padrão de atividades papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicas, (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

Esta relação interpessoal do professor com o estudante é muito significativa para o processo de inclusão. Pois é, a partir dela, que o professor, em conjunto com a comunidade escolar, pode planejar as melhores ações para proporcionar aos ENEES, um ambiente de fato, inclusivo.

Essa parceria juntamente com o comprometimento de toda a comunidade escolar proporciona a possibilidade para a formação integral do ENEE com o intuito de que este possa participar de forma dinâmica na construção da sociedade. Eis quando a Educação Física também se faz necessária mediante a construção da corporeidade do Estudante com Necessidades Educacionais Específicas. Uma forma também de preparar estes estudantes para o convívio social que, aliás, constitui um dos objetivos da Educação Nacional, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, 1996, p.1).

Sendo o professor regente o mediador, mais próximo do estudante, para que as finalidades da Educação sejam alcançadas, este terá que ter plena consciência da influência que exerce sobre a criança ou o jovem ao desenvolver atividades, que estimulem auto independência, outorgando a necessária segurança, dentro do *micro* espaço que o corpo oferece, permitindo integrar e compartilhar atividades Porto e col. (2020). Essa relação de confiança, em si mesmo e no outro, é muito importante, pois a partir dela o educador pode transformar o processo de desenvolvimento dos educandos. Dessen e Costa Junior (2008) afirma que o desenvolvimento é:

Um fenômeno intrinsecamente relacionado à participação ativa do sujeito no universo simbólico da cultura, co-construindo com o outro em suas múltiplas interações sociais cotidianas. Nesse processo, o sujeito não só elabora uma “compreensão dinâmica” sobre o mundo e sobre si mesmo, mas também vai constituindo, em suas interações, uma forma peculiar de funcionamento psicológico (DESSEN e COSTA JUNIOR, 2008, p. 105).

Todos os profissionais que compõem a comunidade escolar devem se “comunicar” de maneira que a proposta, a fala e a ação sejam coerentes com as práticas pedagógicas

inclusivas (VIOTO E VITALIANO, 2019, p. 53).

### 2.3 O PROCESSO INCLUSIVO DOS ENEES, NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.

Como foi comentado anteriormente, “a inclusão escolar requer uma reforma radical nas escolas em vários aspectos, incluindo currículo, avaliação pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas diversas atividades escolares” (MITTLER, 2007, p. 34). Para atender às necessidades do processo inclusivo é importante que os professores tenham uma formação inicial que os prepare para essa demanda e que a formação continuada atinja as necessidades específicas que possam surgir no cotidiano da prática educativa. Essas primícias englobam todos os professores, inclusive os professores de Educação Física, que tem em suas atividades escolares a função, entre outras, de auxiliar na construção da corporeidade dos discentes com necessidades específicas, por meio do respeito à individualidade corporal de cada um.

Segundo Marinho (1957, citado por CORRÊA e COL., 2016, p. 30) a inserção da Educação Física no âmbito escolar, no Brasil, se processou a partir de 1823 com a proposta de elaborar um tratado completo de Educação. Nesta mesma década se iniciaram os cursos superiores em Educação Física, ligados às forças armadas. O primeiro programa civil de um curso de Educação Física de que se têm notícia é o do curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, criado em 1931 (SOUSA NETO E COL., 2004, p.115). O referido curso formava os estudantes como instrutores de ginástica ou professores de educação física. Segundo os autores supracitados, nesta mesma década, observa-se a criação do currículo mínimo dessa formação profissional:

A Constituição de 1937 vai tornar a educação física obrigatória nas escolas, fazendo surgir outras reivindicações especialmente relacionadas à profissão, como, por exemplo, a exigência de um currículo mínimo para a graduação. Essa conquista deu-se em 1939, por meio do decreto-lei n. 1.212 que criou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabeleceu as diretrizes para a formação profissional. Entretanto, para além do discurso de determinado grupo, tem início um processo de organização e regulamentação que irá contribuir para a constituição do campo da educação física (SOUSA NETO e COL., 2004, p. 116).

A partir deste momento houve várias reformas curriculares com o intuito de fazer com que a Educação Física se tornasse mais eficiente para atender a todos os campos aos quais a ela competem. Porém, durante várias décadas as questões sobre a inclusão dos ENEEs não fizeram parte, de forma pontual, do currículo da referida formação profissional. Mesmo que a disciplina que capacitaria aos professores de Educação Física, no trabalho com pessoas com deficiência, fosse incorporada aos cursos por conta de legislações específicas como a

LDB/1996, que entende que os alunos portadores de necessidades especiais devem frequentar a rede regular de ensino, essa prerrogativa não foi implementada automaticamente. Assim sendo, os currículos foram se adaptando de forma lenta, à necessidade de ter em sua grade curricular disciplinas específicas para o ensino especial e/ou inclusivo. A Resolução CFE nº 03/87 menciona, em seu texto, “uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade”, porém, ela não orienta no sentido da inclusão de alguma disciplina sobre a “educação especial” no currículo de formação do professor de Educação Física.

Foi apenas na Resolução CNE nº 7/2004 que o termo “às necessidades das pessoas portadoras de deficiência” aparece como obrigatoriedade a ser incorporada nos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física. E na Resolução CNE nº 06/2018 a Educação Física Escolar Especial/ Inclusiva já aparece como conteúdo programático dos cursos de Licenciatura em Educação Física.

Uma vez que os professores de educação básica, no Brasil, lecionam, por aproximadamente, vinte e cinco à trinta anos é considerável que muitos deles não tiveram em sua grade curricular, de formação inicial, o contato com disciplinas voltadas ao trabalho inclusivo, em especial com a inclusão de ENEEs. Fato este que pode ocasionar dificuldades, na regência das aulas com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, aos professores de Educação Física, que se graduaram seguindo as orientações do currículo proposto antes de 2004. Os professores formados com o currículo de 2004 já tinham em suas dimensões de conhecimento as questões pertinentes às necessidades das pessoas portadoras de deficiência, porém, esse tema não aparecia como conteúdo programático, o que veio a acontecer apenas no currículo de 2018. Esses fatores são decisivos na conduta do professor, uma vez que a formação inicial é preponderante para contribuir na orientação dos professores na sua jornada docente, Luna e Rocha (2020) afirmam que:

Entende-se que uma formação de qualidade para um curso de licenciatura em Educação Física precisa, garantir a) uma competência técnica das diversas áreas, habilitando a saber transmitir e reelaborar os saberes essenciais, levando em consideração as especificidade do campo de trabalho, as diferenças culturais do grupo ou pessoa envolvida e b) uma competência política, que deve ser fruto de um acúmulo de estímulos constantes para uma leitura crítica do mundo social e a capacidade de entender-se como agente político transformador da realidade (LUNA E ROCHA, 2020, p.23).

Desta forma pode-se compreender que o currículo de licenciatura em Educação Física, em tanto que *macrossistema*, Bronfenbrenner (1996), e as disposições legais, a exemplo das leis, portarias, etc., contribuiriam no aprimoramento do atendimento aos Estudantes com

Necessidades Educacionais Específicas.

Garcia e Col. (2021) afirmam que no ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente, o avanço é lento, e podemos inferir essa característica nas aulas de Educação Física. Porém, é relevante continuar estimulando o estudante não considerando que ele tenha alcançado o seu ponto máximo por causa do aprendizado mais lento, E, assim, é importante respeitar o tempo de progresso do discente, estimulando e ressaltando suas possibilidades minimizando suas limitações e orientando as suas famílias, nesse sentido. Nesse contexto, Figueira (2014) afirma que:

A Escola Inclusiva envolve a participação da família e da comunidade, as quais podem contribuir para fortalecer e multiplicar as ações inclusivas. Isto prova mais uma vez que professores e diretores não podem promover a inclusão de uma criança com necessidades educacionais especiais sozinhos. Para esse sucesso, será de fundamental importância o envolvimento de todos! (FIGUEIRA, 2014 citado por (SANTOS E FERREIRA, 2020, p. 70).

As aulas de Educação Física se constituem como momentos nos quais o olhar para o estudante tem o foco diferenciado, se comparado com as demais disciplinas escolares, nesse sentido, concordando com Fensterseifer et al. (2013), citados por Bagnara e Fensterseifer (2019, p. 60) afirmam que “no campo da Educação Física escolar um conjunto de saberes origina-se a partir da experiência corporal e outro se materializa no discurso sobre as práticas corporais na sua relação com o sujeito e com o contexto social e histórico”. Assim sendo, a referida disciplina, também, exerce um papel fundamental na colaboração para o desenvolvimento integral do estudante, e as aulas práticas podem ser um recurso de grande valia para esse objetivo, Ravagni (1998) afirma que:

Mediante o desvelar do corpo como unidade biológica, a sua capacidade inata em relação ao movimento e a sua condição psicomotora que permite, através da cultura, em movimento, situar cada indivíduo no espaço social da pessoa (RAVAGNI NICOLINI, 1998, p.18).

O desvelar do corpo biológico, que Ravagni alude, pode atingir o seu desdobramento, no espaço das aulas de Educação Física, uma vez que os saberes da competência da Educação Física escolar se constituem acerca daqueles produzidos em diferentes ambientes capacitando [...] a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p.18). O vínculo familiar, por exemplo, fortalece e prepara as crianças para as inovações que irão encontrar na escola, segundo Santos e Ferreira:

Na família, fomenta-se o processo de socialização, proteção e desenvolvimento no plano afetivo, social e cognitivo. Na escola, assegura-se o processo de ensino-aprendizagem, cujos conteúdos curriculares auxiliam na construção do conhecimento, e do desenvolvimento integral dos alunos (SANTOS E FERREIRA, 2020 p. 71).

E, assim, mediante a análise sistêmica da inclusão dos ENEES nas aulas de Educação Física, outro aspecto que pode influenciar para a construção de estratégias, das referidas aulas, é a relação dos professores com seus pares e com a direção da escola, com vistas à formação continuada para o tema em questão.

Porém, durante muito tempo as aulas da Educação Física escolar ficaram presas somente no aspecto competitivo-corporal, o que as tornavam excludentes, pois elas eram voltadas apenas para aqueles que conseguiam um bom desempenho físico, Bagnara e Fensterseifer (2019), consideram que:

Em muitos contextos escolares Educação Física e esporte são até mesmo considerados sinônimos. Há várias publicações nas últimas décadas que questionam a cultura esportiva como sendo constitutiva dos principais (ou únicos) conteúdos que compõem o currículo da Educação Física escolar. Vários são os motivos atribuídos a essa opção, como a segurança do professor com relação ao conhecimento sobre os temas, as facilidades de ensinar (ou praticar), a possibilidade de manter boa parte da turma em atividade ao mesmo tempo, a organização dos espaços escolares, cultura escolar, entre outros (BAGNARA E FENSTERSEIFER, 2019, p. 57).

No entanto, deve-se entender que a participação nas aulas de Educação Física, para muitos discentes, está relacionada ao prazer, a satisfação, ao lúdico. Característica de um “novo” ensinar e aprender que poderia estar presente no espaço de qualquer área de ensino, e não apenas no espaço da Educação Física. O problema coloca-se quando se hipervalorizam algumas dimensões da aprendizagem esquecendo-se outras que poderiam auxiliar no desenvolvimento do estudante, de acordo com Neves (2018). Assim sendo, é importante salientarmos que a visão da Educação Física escolar, voltada apenas para o movimento técnico ou a recreação, tem sido criticada por diversos pesquisadores e professores de Educação Física que estão em regência.

O entendimento atual é que sendo a Educação Física Escolar uma disciplina curricular, esta não pode ficar imparcial diante do movimento de Educação Inclusiva, RODRIGUES (2017). Proporcionando a vivência desta disciplina a todos os estudantes, inclusive aos ENEEs, pois de acordo com o princípio da Inclusão, “a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e deve se voltar para o desenvolvimento das competências de todos os alunos e proporcionar condições de acesso ao conteúdo a partir de estratégias adequadas” (MAZINI FILHO, 2009, p.1).

### 3. METODOLOGIA

Por metodologia entende-se o caminho do pensamento e a prática exercida na realidade objetiva em que se optou em investigar um determinado objeto de estudo, (MINAYO, 2007, p.7). Essa autora define pesquisa como uma atividade fundamental da ciência na sua investigação e construção da realidade, a pesquisa estimula a atividade de ensino e a remodela frente à realidade do mundo, proporcionando assim, a reflexão da atividade docente frente aos seus desafios (MINAYO, 2007). É com esse propósito que esta pesquisa foi construída, observando seus pares, professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a pesquisadora percebeu a dificuldade que muitos, inclusive ela, percebiam em realizar o processo inclusivo de ENEEs, e ao longo dos anos a inquietação em entender como esses profissionais se comportavam diante das mais variadas situações que o referido processo apresentava culminou nesta pesquisa, que procurou proporcionar aos participantes da mesma a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica junto aos ENEEs, construindo assim processos inclusivos que possam auxiliar os estudantes no seu desenvolvimento integral.

Uma metodologia é um conjunto de procedimentos que guiam a utilização da abordagem (CRESWELL e CRESWELL, 2021, p. 188), nesse sentido, os procedimentos deste estudo estão descritos de forma a fundamentar a abordagem escolhida. Apontando os passos que foram constituídos a partir das entrevistas e da fundamentação teórica apresentada.

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa é do tipo qualitativa exploratória, uma vez que, foi trabalhada com o universo dos significados, dos motivos das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2007, p.21), observando os contextos e vivências dos entrevistados e seus anseios junto ao tema abordado. Corroborando com Creswell (2010) na sua afirmativa de que, em todo o processo de pesquisa qualitativa, o pesquisador mantém o foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, com o intuito de interpretar as informações a eles oferecidas, esta pesquisa buscou retratar as percepções dos professores participantes da mesma, sobre o tema em questão, construindo a partir delas interpretações que possam auxiliar no desvelar das habilidades significativas para o processo inclusivo dos ENEEs nas aulas de Educação Física.

Considerando que uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, “[...] possibilita familiarizar-se com as pessoas e suas preocupações” (DESLAURIERS e COL., 2008, p.130), esse tipo de pesquisa foi relevante para poder desvelar a percepção dos professores

entrevistados sobre o processo de inclusão dos ENEEs nas aulas de Educação Física, e as experiências dos mesmos, através dos relatos registrados, foi significativa na construção das suas percepções.

Demo (2011, p. 119) afirma, ainda, que “ a pesquisa qualitativa tem uma relação forte com a educação, em grande parte porque recebeu forte impulso de educadores”, e aplicá-la nessa pesquisa proporcionou a análise das entrevistas sobre a ótica de educadores e suas vivências, sendo, “a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (MINAYO, 2007, p. 27).

Segundo o Senso Escolar de 2020 a Secretaria de Educação do Distrito Federal possui em seu universo mais de 16 mil estudantes com necessidades educacionais específicas. E, destes, mais de 11 mil estão nas classes comuns, contando com o apoio de aproximadamente, 500 salas de recursos. Estes dados reforçam a necessidade de pesquisas, que tenham, como propósito, refletir sobre o processo de inclusão dos ENNEs, compartilhando experiências, impasses ou bloqueios, que possam delimitar o referido processo inclusivo. Pesquisas do tipo qualitativas, como esta, podem colaborar na reflexão dos processos educacionais inclusivos.

### 3.2 PARTICIPANTES E LOCAL DA PESQUISA

Participaram da referida pesquisa dez professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que estavam em regência no ensino regular, da Educação Básica, e em exercício na Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. Um dos critérios para a participação na pesquisa foi o de que o entrevistado já possuísse experiência com ENEEs no ensino regular. Dentre os participantes, cinco professores se formaram antes de 2004 e cinco concluíram sua formação em Educação Física depois do ano de 2004, pois somente, a partir desse ano, com a Resolução CNE número 7/2004, é que se tornou obrigatório o campo de estudo sobre: As Necessidades das Pessoas Portadoras de Deficiência nos conhecimentos da formação básica do graduado em Educação Física. O intuito de analisar em dois grupos a formação inicial foi perceber o quanto o currículo de formação inicial influenciou na capacitação dos professores de Educação Física para poder ministrar aulas inclusivas aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas.

Para mantermos o sigilo sobre a identidade dos participantes da entrevista, eles foram identificados primeiramente com a letra “A” para aqueles que se formaram antes de 2004 e com a letra “D” para aqueles que se formaram depois de 2004, e a numeração foi associada à ordem das entrevistas, dentro do seu grupo inicial. Segue quadro 1 com informações dos participantes.

Quadro 1 - Informações sobre os participantes

<b>Identificação/ idade</b>	<b>Ano de formação</b>	<b>Tempo de regência na SE/DF</b>	<b>Tempo de regência na U. E. na qual lecionava na data da entrevista.</b>
<b>A1 - 55 anos</b>	1989	27 anos	08 anos
<b>A2 - 60 anos</b>	1988	26 anos	09 anos
<b>A3 - 59 anos</b>	1985	24 anos	11 anos
<b>A4 - 45 anos</b>	1997	23 anos	01 ano
<b>A5 - 49 anos</b>	1998	23 anos	02 anos
<b>D1 - 29 anos</b>	2014	06 anos	02 anos
<b>D2 - 36 anos</b>	2012	03 anos	01 ano
<b>D3 - 36 anos</b>	2012	05 anos	01 ano
<b>D4 - 36 anos</b>	2008	05 anos	02 anos
<b>D5<sup>1</sup> - 46 anos</b>	2006	23 anos	05 anos

Fonte: Autoria própria.

As entrevistas foram realizadas nas Unidades Escolares (U.E.) em que os professores lecionavam na data da pesquisa. Após a concordância dos gestores das escolas, foram realizados os convites aos professores de Educação Física, de forma presencial, mediante explicações sobre a pesquisa e informação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

### 3.3 MATERIAIS E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para atingir os objetivos desta pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que no entendimento de Creswell (2014, p. 135) “são uma série de passos em um procedimento, do tipo semiestruturada, pois permite a combinação de perguntas fechadas e abertas, admitindo aos participantes discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação apresentada”. A escolha da entrevista semiestruturada se apoia na importância de perceber quais as percepções dos professores participantes desta pesquisa sobre o tema sugerido, considerando suas percepções, é uma oportunidade de reflexão para a construção de alternativas que possam contribuir para vivências inclusivas. Segundo Minayo:

<sup>1</sup> O professor D5 iniciou a sua jornada como docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal em 1998, com habilitação em outra disciplina, somente em 2006 ele se formou em Educação Física.

Uma entrevista como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada à luz e à sombra da realidade, tanto no ato de realizá-la como nos dados que aí são produzidos. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada precisa incorporar o contexto da sua produção e, sempre que possível, a ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante. Desta forma, além da fala que é seu material primordial, o investigador qualitativista terá em mãos elementos de relações, práticas, cumplicidades, omissões e imponderáveis que pontuam o cotidiano (MINAYO, 2007, p. 65).

Considerando a afirmação supracitada infere-se que a entrevista semiestruturada, nesta pesquisa, procurou abranger as inquietações, percepções e análises dos participantes, abordando um tema cotidiano que influencia diretamente no desenvolvimento integral do estudante e que conta com a interação do professor.

O roteiro das entrevistas foi constituído por três eixos temáticos: a) Informações Gerais, b) Formação Profissional, c) Processos Escolares Inclusivos para os ENEEs na Unidade Escolar. As perguntas foram as mesmas para todos os entrevistados, independente do ano de formação. As entrevistas foram gravadas num aparelho celular (modelo S20/ marca Samsung) e também foi utilizado um bloco de notas para alguns apontamentos. Com o intuito de assegurar aos participantes desta pesquisa o sigilo dos seus dados, bem como as devidas informações sobre este estudo, eles assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

Compreender como a Educação Física Escolar constrói sua relação com o processo inclusivo e como este permeia na educação de uma forma ampla foram os primeiros passos para a construção dos dados desta pesquisa. Em consonância com Deslauriers (2008, p.137): “na pesquisa qualitativa, trata-se de postulados, mais do que de relações de causa e efeito” e, assim as reflexões que compõem o referencial teórico foram construídas com base nas consultas bibliográficas que deverão dar acolhida a diferentes interconexões de informações com Urie Bronfenbrenner, Maurice Merleau-Ponty, Peter Mitler, Josiane Vioto e Célia Vitalino, Maria Auxiliadora Dessen e Paulo Ghiraldelli, respectivamente, que ampliaram a conceituação teórica em relação às apreciações sobre o corpo, a inclusão escolar, a responsabilidades da inclusão escolar, a interação mútua e a história da Educação Física Escolar. Interconexões essas que foram de fundamental importância para a construção da análise dos dados desta pesquisa.

Antes do primeiro contato com os entrevistados foram realizados alguns tramites legais,

exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UnB CEP/CHS. O primeiro passo foi a assinatura do Aceite Institucional, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. O segundo passo foi o encaminhamento da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga para as Unidades de Ensino as quais estivessem lotados professores de Educação Física que pudessem atender as especificidades deste projeto, que foram descritas no item *Participantes e Local da Pesquisa*. O terceiro passo foi visitar as U.E.s e solicitar autorização aos gestores para convidar os professores de Educação Física, das respectivas escolas, para participarem da pesquisa, bem como a autorização para realizar as entrevistas na U.E., as quais eles lecionavam naquela ocasião, não houve nenhuma negativa dos gestores para a realização do convite e nem para a realização das entrevistas nas escolas, e todos os gestores assinaram o Aceite Institucional, e o último passo foi convidar os professores de Educação Física, mediante as elucidações sobre a pesquisa e informação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participarem da pesquisa.

Após a efetivação das entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas nas Unidades Escolares nas quais os professores participantes lecionavam no momento das mesmas, foram realizadas as transcrições das entrevistas, com o auxílio de uma plataforma online para transcrição de áudio, chamada Reshape ([www.reshape.com.br](http://www.reshape.com.br)). As transcrições foram concretizadas pela plataforma e revisadas pela pesquisadora, para que nenhuma palavra ou frase fossem transcritas de forma errônea ou fora do contexto. O passo seguinte foi organizar as respostas em categorias para a análise dos resultados e depois a construção da discussão dos resultados seguida pelas conclusões deste estudo.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social (GOMES, 2007, p. 79). No caso desta pesquisa os aspectos homogêneos estão relacionados ao grupo escolhido, isto é, serem todos professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal, regentes em classe regular na Coordenação Regional de Taguatinga, divididos em dois grupos que os tornam contemporâneos quanto ao currículo de formação, e que lecionam ou já lecionaram em algum momento para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas entre outros aspectos. E a diferenciação está relacionada à forma de ver ou de perceber o fenômeno inclusivo, por parte de cada participante da investigação, ou seja, em relação à subjetividade que torna cada

indivíduo único em sua forma de perceber e de avaliar. Durante a análise dos dados foi possível observar outras afinidades e discordâncias sobre o tema pesquisado, proporcionando à pesquisadora perceber contextos subjetivos e reflexões sobre o processo inclusivo. Para considerar os dados das entrevistas semiestruturadas, foi realizada a análise de conteúdo, que:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979 citado por GOMES, 2007, p. 83).

A técnica de análise de conteúdo que foi empregada é a análise temática, pois o “seu conceito central é o tema e esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo” (GOMES, 2007, p. 86). Considerando a importância do tema para a inclusão dos ENEEs nas aulas de Educação Física, a análise temática do discurso dos professores da referida disciplina foi fundamental para esta pesquisa, pois segundo Bardin (1979, p. 105): “A análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Durante a construção da análise temática das respostas das entrevistas, o tema e palavras foram considerados como unidade de registro, que segundo Bardin (1979, p. 134) “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base.” E segundo a mesma autora, “o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças...” (BARDIN, 1979 p. 134). Como unidade de contexto, Bardin (1979) considera que esta:

Serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões [...] são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema (BARDIN, 1979, p. 137).

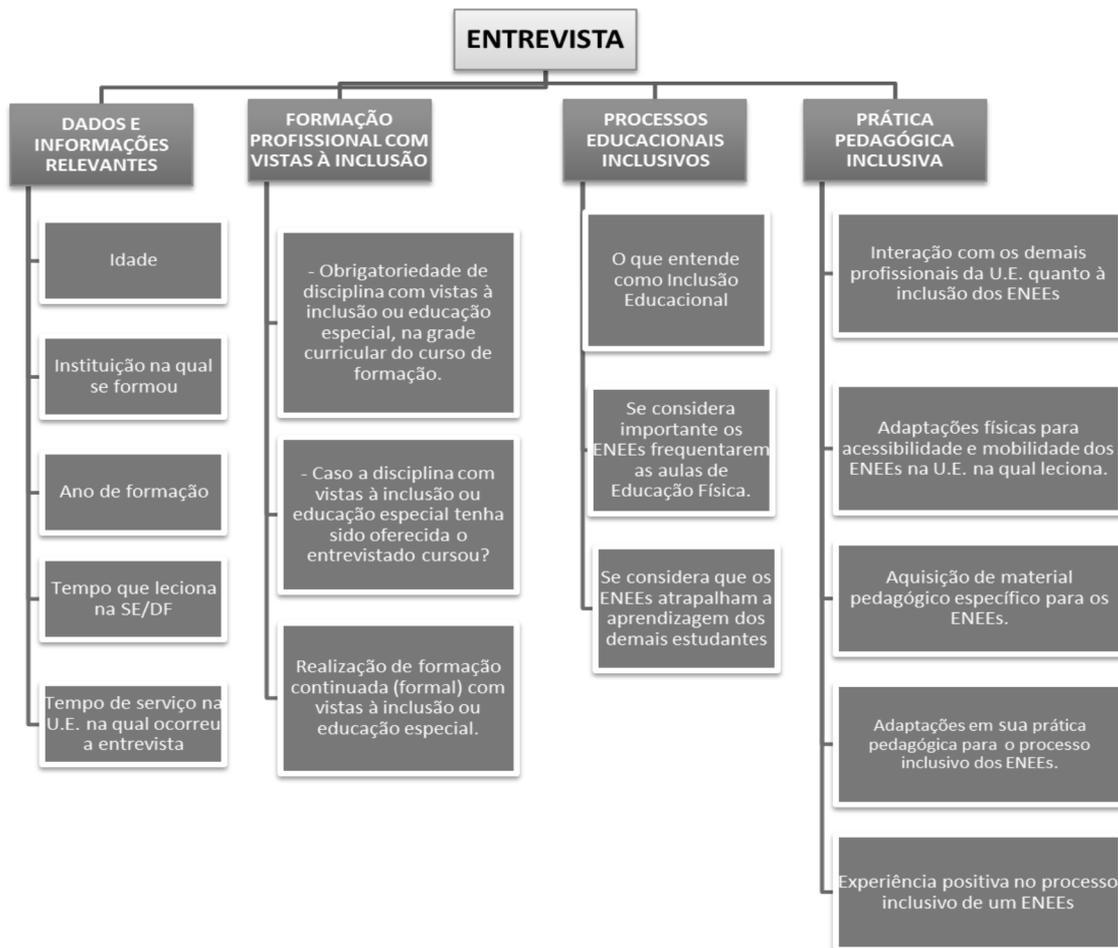
No caso desta pesquisa foi considerado que frases e parágrafos construídos a partir das respostas dos entrevistados contextualizam os mesmos, formando assim a unidade de contexto. Quanto ao método de categorização foi utilizado o indutivo, que segundo Creswell e Creswell (2021), a análise indutiva dos dados é:

Iniciada nas particularidades e levada para temas gerais e as interpretações do pesquisador aceca do significado dos dados. O relatório final tem uma estrutura flexível. Os pesquisadores que aplicam essa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que valoriza um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância do relato da complexidade de uma situação (CRESWELL e CRESWELL, 2021, p.3).

Dessa forma é importante pontuar que as categorias de análise foram constituídas a

partir das respostas dos professores entrevistados contextualizadas com a fundamentação teórica, oportunizando as discussões desta pesquisa, como ilustrado na figura 1, que segue.

Figura 1 – Categorias de análises



Fonte: Autoria própria.

A interpretação dos dados desta pesquisa foi constituída no sentido hermenêutico, que “é culturalmente contextualizada do sentido das palavras, textos, linguagem” (DEMO, 2011, p. 110), que são características das pesquisas qualitativas, que como esta se propôs a investigar como um fenômeno social pode interferir no processo inclusivo.

### 3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para a realização desta pesquisa foram realizados todos os procedimentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília – UnB. Segundo Flick (2008, p.51) “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades”. Seguindo estes princípios,

cada solicitação foi organizada e cumprida com o intuito de minimizar os possíveis riscos que poderiam surgir, pois é sabido que todas as pesquisas com seres humanos são observados possíveis riscos.

O possível risco que foi apontado no início desta pesquisa era referente ao desconforto que os participantes poderiam sentir ao terem que discorrer sobre sua prática pedagógica, entretanto, em nenhum momento das entrevistas foi percebido pela pesquisadora algum desconforto dos professores entrevistados, e nenhum participante pediu para ser excluído da pesquisa e nem se recusou a responder alguma pergunta. O que foi observado é que os participantes se sentiram à vontade para participar da pesquisa e que ao discorrerem sobre sua prática pedagógica se sentiam orgulhosos dos processos educacionais dos quais participam diariamente, apesar das dificuldades que enfrentam.

O quadro 2, que segue, compõe as exigências do CEP/CHS – UnB atendidas para a realização da pesquisa.

Quadro 2 – Procedimentos éticos da pesquisa

<b>SUBMISSÃO DO PROJETO AO CEP/CHS – UnB</b>
<b>ACEITE INSTITUCIONAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL</b>
<b>ACEITE INSTITUCIONAL DOS GESTORES DAS UNIDADES ESCOLARES NAS QUAIS AS ENTREVISTAS FORAM REALIZADAS</b>
<b>ASSINATURA DOS TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.</b>
<b>RELATÓRIO PARCIAL DA PESQUISA</b>

Fonte: Autoria própria.

Também, de acordo com os procedimentos éticos, foi garantido o sigilo das Unidades Escolares participantes da entrevista, bem como a identidade dos participantes da mesma, sendo utilizados os códigos de identificação citados no item Participantes e Locais da Pesquisa.

## 4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

### PARTICIPANTE A1

*“...foi um preparado difícil, mas ao mesmo tempo foi gratificante, porque eu comecei a mostrar para ele que a bola não ia machucá-lo...”*

### DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES

A1 é uma professora de Educação Física com 55 anos de idade, que trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal há 27 anos e leciona na unidade escolar, na qual foi entrevistada, há 08 anos. Ela realizou sua formação em Educação Física na extinta Faculdade Dom Bosco de Educação Física, no Distrito Federal no ano de 1989.

### FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO

A professora A1 relata que na grade curricular do curso de Educação Física que frequentou, não constava nenhuma disciplina sobre a inclusão dos ENEEs, uma vez que a sua formação, ser considerada antiga, pela entrevistada. A1 também expõe que não realizou formação específica para lecionar em turmas com os ENEEs, e quando indagada sobre as consequências da ausência da formação específica para trabalhar com os estudantes em questão, A1 narra que:

*“No início, atrapalhou muito, então, a gente como é da educação, a gente acaba buscando alternativas, lendo, estudando, assim, por conta própria e a prática também ali com aluno sabendo cada dificuldade dele, a gente vai construindo a atividade física de uma forma lúdica, uma forma onde o aluno sinta prazer em participar da sua aula mais de acordo com a habilidade dele, a expectativa dele, nunca se impondo, e sim conquistando é assim que eu venho trabalhando há anos com a educação inclusiva.”*

### PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Quando o tema é relacionado à inclusão educacional, A1 que vivenciou a transição dos ENEEs das escolas especiais para o ensino regular, relembra que foi um processo conturbado, e que ao passar dos anos ele vem evoluindo mais ainda não é o cenário ideal.

No seu relato sobre o tema, A1 comenta que:

*“No papel é muito lindo, né? Muito lindo! É uma política muito tranquila, só que pra gente na prática quando teve a inclusão, a gente não passou por cursos, a gente não teve aquele preparo, e antes a gente não tinha turma reduzida. Eu quando eu trabalhei na Regional de Ceilândia, trabalhava com sextos anos, com 40 alunos, e desses 40 alunos, eu tinha estudantes com necessidades educacionais específicas, no ensino regular. Então, assim agora melhorou um pouco, porque agora o aluno da inclusão na estratégia de matrícula, a gente já tem uma turma reduzida, então fica bem mais fácil e hoje, tem casos que tem um monitor. E aí esse monitor ele dá um suporte muito grande para a gente. Porque aí a gente pode trabalhar com a turma, com o aluno, e com aluno da inclusão, assim a gente consegue fazer um trabalho integrado, colocando esse aluno da inclusão junto com a turma para ele se sentir aceito.”*

A1 considera importante incluir os ENEEs nas aulas de Educação Física e considera que os referidos estudantes não atrapalham na aprendizagem dos demais, principalmente porque na área da Educação Física é muito trabalho lúdico e brincadeiras, ela também considera relevante que o quantitativo de material esportivo atenda as necessidades de todos os estudantes.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

A professora A1 alega que na unidade escolar que ela leciona atualmente existe interações que possibilitam o intercâmbio de experiências em relação aos ENEEs, ela cita, inclusive, que existe uma semana sobre a inclusão e que os coordenadores são bem engajados nas atividades sobre o tema, sendo estas expostas nas coordenações pedagógicas. Ela considera que na escola tem adaptações físicas voltadas para acessibilidade e mobilidade dos ENEE e que os espaços pensados para a Educação Física também, comportam essas adaptações. Relato de A1:

*“Aqui tem rampas de acesso, a quadra ela é coberta, facilita muito aos professores e os alunos... Então assim, o espaço é muito bom é arejado, pode chover ou fazer sol, a gente tem um espaço próprio para trabalhar com esses alunos de inclusão dentro da Educação Física.”*

Em relação ao material pedagógico, é a escola que sempre fornece não apresentando dificuldades em adquiri-los. A1 relata que nunca recebeu material específico para trabalhar com os ENEEs vindos, diretamente, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A1 relata que as adaptações realizadas no ambiente escolar foram importantes para a sua prática pedagógica e classifica a sua interação com os ENEEs como muito tranquila, descrevendo que:

*“...eu não sei se é pelo fato de eu trabalhar com turma de menores que são os sextos anos, eles são receptivos e eu também, então, parece que sempre teve uma interação muito tranquila, pelo fato de a minha disciplina ser muito boa para trabalhar inclusão, e eles gostam então, fica bem mais fácil do que na sala de aula.*

Relato de uma experiência positiva da professora A1 no processo inclusivo de um ENEEs:

*Eu recebi um aluno em 2015, que ele virou para mim e falou: “professora, eu gosto de você, mas eu tenho medo da bola”. Então, foi uma adaptação de difícil, mas ao mesmo tempo foi gratificante, porque eu comecei a mostrar para ele que a bola não ia machucá-lo, porque ele usa óculos. E ele tinha medo do jogo coletivo: futebol, queimada, então eu trabalhei com ele os fundamentos, como bater a bola, quicar a bola no solo, como agarrar a bola, como arremessar a bola, então, foi um treinamento que ele falava assim, eu só faço aula com a professora e foi muito bom, e aí, nos outros anos que foram passando, ele fez o sétimo, o oitavo, o nono, e aonde que ele me via, ele falava: “Oi, professora tudo bom?” e contava para os amiguinhos que ele perdeu o medo da bola, porque a professora A1, ajudou ele a trabalhar a bola, que ele não tinha mais medo da bola que ele até jogava queima de futebol.*

## **PARTICIPANTE A2**

*“... era algo que ninguém podia imaginar que pudesse acontecer, e eu não esqueço nunca da expressão de felicidade desse menino...”*

## **INFORMAÇÕES RELEVANTES**

O participante A2 é professor de Educação física com 26 anos de jornada docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal, ele tem 60 anos de idade e empenha-se, como professor de educação física, na unidade escolar na qual foi entrevistado, há 09 anos, sendo 06 anos como gestor e 03 anos lecionando na área de Educação Física. A2 formou-se em 1988 na Faculdade Dom Bosco de Educação Física em Brasília/ DF.

## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

A2 relata que em seu curso de graduação não constavam disciplinas voltadas aos processos inclusivos ou Educação Especial, na grade curricular. Porém, ele realizou três cursos para se capacitar no trabalho com os ENEEs. Quando abordado sobre o quanto fez falta uma disciplina voltada aos Processos Inclusivos ou a Educação Especial, A2 comenta que:

*“... eu fui procurar, fui buscar alguns cursos para me deixar inteirado, para me capacitar de alguma maneira, para eu ter condições plenas de conviver com essa com essa situação, com essa realidade. Não era uma coisa comum quando eu me formei nem se falava nisso, com a vivência, com a prática docente mesmo, ao longo desses 26 anos é que foi surgindo essas necessidades, então a própria inclusão ela não é não é muito antiga, ela é recente, então à medida que foram surgindo a gente foi buscando formação para saber lidar essas questões. ”*

## **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Quando o tema é inclusão educacional o professor A2 discorre sobre uma ótica que leva o processo inclusivo a ser abordado em um viés de equidade:

*“Na realidade esse termo inclusão ele é meio desconectado, porque o aluno mesmo tendo necessidades educacionais específicas, tendo uma característica especial, ele já está inserido, já estava convivendo com os outros, então, eu acho que eu posso tirar um pouco desta mística de aluno e inclusão, aluno incluído, aluno isso, todos nós somos incluídos de alguma forma, de alguma maneira nós temos em algum momento, em determinado momento alguma necessidade que seja diferente dos demais, e que a gente precisa de uma atenção especial.”*

Tendo participado do processo de transição dos ENNES das escolas especiais para as escolas regulares A2 narra que:

*“Foi assustador, porque a instituição ela não preparou os professores, ela não preparou as escolas para receber esses alunos. Para dar a esses alunos o que era, vamos dizer de direito, eu não sei se a palavra certa é essa, mas, para atender às necessidades dele. Um ano o aluno tá lá numa escola especial, ela tem todas as instalações direcionadas e específicas para isso, quando a gente recebe uma demanda de alunos, e não foram poucos alunos que vieram isso foi a assustador realmente, porque a escola, os professores, todo mundo teve que correr de um lado para o outro para preparar alguma coisa para receber esses alunos, para dar a eles o que eles realmente merecem, e é digno da gente dar para eles.”*

A2 não tem dúvidas da importância de incluir os ENEEs nas aulas de Educação Física e considera que eles não atrapalham o aprendizado dos demais alunos, ainda sobre essa questão, ele afirma que:

*“Existem casos bem específicos, bem pontuais, em algumas situações por eles não terem o acompanhamento especializado, por um monitor ou outro professor que possa dar esse suporte a ele, pode ser que isso venha tirar um pouco da atenção que a gente pode dar, ou deve dar aos outros alunos. Mas, isso não chega a ser atrapalhar, é que ele requer uma atenção realmente mais especializada, mais próxima e a gente precisa dividir um pouco a atenção com outros alunos. Mas, isso pode acontecer com outro aluno, também, que não tem necessidade educacional específica e que requer uma atenção diferenciada, por ter uma dúvida ou não conseguir estar executando o exercício ou uma atividade, então não atrapalha.”*

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Quanto às dinâmicas que possibilitam o intercâmbio das experiências com os ENEEs, na unidade escolar, na qual o professor A2 leciona atualmente, ele as considera insuficientes. Ele comenta que mesmo que, na sala de recursos, sejam atendidas as necessidades específicas dos ENEEs, A2 acredita que poderiam existir mais trocas, mais preparos, mais capacitações e considera até mesmo a possibilidade de um curso preparatório de convivência para o trabalho com os ENEEs. Quando o tema é acessibilidade e mobilidade no espaço da unidade escolar

em questão, A2 afirma que existem essas adaptações, no entanto ele explica que não existem instalações e equipamentos específicos para os ENEEs. No entanto, em relação aos espaços destinados a Educação Física, o entrevistado afirma que as adaptações de acessibilidade e mobilidade foram previstas, com relação aos ENEEs, uma vez que estas foram realizadas no período em que ele era gestor da referida escola.

Em relação ao material pedagógico específico para trabalhar com os ENEEs, A2 expõe que:

*“Quando o professor da Educação Física solicita, requisita o material a escola providência, como aconteceu em outros momentos. Se não há uma solicitação, uma requisição por parte de professor de Educação Física, a própria Secretaria de Educação não disponibiliza material. É a gestão que compra o material com as verbas do PDAF, é ela que busca adquirir esses materiais, à medida que surgem as necessidades.”*

O professor A2 considera que com as adaptações realizadas na unidade escolar, onde leciona, ele consegue desenvolver a sua prática profissional com vistas ao processo inclusivo de todos os alunos, enfatizando que a escola tem uma boa estrutura, no ginásio e nos espaços adjacentes. Quanto a sua interação com os ENEEs, A2 relata que:

*“Eu não tenho nenhuma dificuldade em me relacionar com eles, procuro direcionar alguma atividade específica, que seja possível dele realizar, mas assim, essa relação é muito boa, eu não nunca tive nenhum problema.”*

Relato de uma experiência positiva do professor A2 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“Eu tinha um aluno cadeirante, deficiência física, ele tinha atrofia nos membros inferiores e foi esse aluno que me deu uma visão diferenciada de que a gente pode realmente incluir, então, a primeira experiência, assim marcante para mim foi essa: de colocar esse aluno para participar junto dos demais, jogar bola, jogar bola mesmo, com eles na quadra, assim, era algo que ninguém podia imaginar que pudesse acontecer e eu não esqueço nunca da expressão de felicidade desse menino, jogando bola com os colegas, era algo que ele, de acordo com as suas limitações e também tendo informações que família não tinha condições de dar para ele, por exemplo, joelheira para ele se deslocar com facilidade. A gente conseguiu adaptar e ele*

*participou das aulas e olha foi só felicidade.”*

### **PARTICIPANTE A3**

*“Só de ela estar lá no meio dos colegas, já fez toda a diferença para ela, a gente conseguia sentir que ela estava feliz, porque ela não estava isolada.”*

### **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

A3 é professora de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 24 anos, ela tem 59 anos de idade e leciona na unidade de ensino, na qual foi entrevistada, há 10 anos. A3 iniciou a sua formação acadêmica em São Paulo, na cidade de Batatais, no entanto se formou no Distrito Federal, na Faculdade Dom Bosco de Educação Física, em 1985.

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

De acordo com A3, em nenhuma das faculdades que ela frequentou durante a sua formação, em Educação Física, constavam disciplina sobre processos inclusivos ou Educação Especial em sua grade curricular. E ela assegura que seria importante para a sua prática pedagógica ter cursado disciplinas com esse tema na sua formação inicial:

*“Se a gente tivesse tido um preparo anterior das múltiplas deficiências que a gente encontra seria muito bom, algumas a gente consegue se virar, que são as físicas, por exemplo, o cadeirante, um surdo, um cego, a gente ainda consegue se virar, mas aquele aluno que ele tem algum transtorno que ele tem uma deficiência intelectual ou alguma coisa a gente não teve preparo e tem que correr atrás.”*

Como exemplo de “correr atrás” de formação para trabalhar com os ENEEs A3 realizou um curso na área de libras, o que permitiu diminuir a sua inquietação sobre a comunicação com um aluno deficiente auditivo:

*“... eu fui fazer cursos na área de LIBRAS, eu tive um aluno surdo ... e eu não me conformava de eu não conseguir estabelecer um diálogo com ele, de forma que ele entendesse, e aquilo me deixou muito agoniada, então eu fui fazer LIBRAS.”*

## PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Quando indagada sobre o tema Inclusão Educacional, A3 relaciona a relevância da mesma com o mercado de trabalho, da preparação dos ENEEs para a vivência social, que se inicia no contexto escolar. A professora A3 acredita na importância de incluir os ENEEs nas aulas de Educação Física e não acredita que os referidos estudantes atrapalham a aprendizagem dos demais, pelo contrário, A3 percebe que muitas vezes a presença dos ENEEs faz com que os demais estudantes reflitam sobre as condições que eles têm para alcançarem seus objetivos em relação à aprendizagem.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

A3 relata que na unidade escolar na qual ela leciona atualmente, tem intercâmbios de experiências sobre as atividades com os ENEEs:

*“A gente tem as nossas reuniões coletivas, a gente tem muito aquele bate-papo no intervalo: “você viu o plano de fulano de tal” então, sempre um acaba comentando com o outro, e aí isso ajuda, esse trabalho em equipe da escola, com a direção e com os professores ajuda muito, o envolvimento das meninas da sala de recursos, que estão sempre ajudando a gente: “Olha faz tal coisa, o menino pode isso”, essa ajuda direciona, porque como que você vai adequar algo que você não sabe como adequar? Como fazer? Então, com a orientação delas, a gente já sabe: “Fulano menos conteúdo, focar no que é essencial”, adaptar algumas questões para que sejam visualmente acessíveis para aquele estudante, porque às vezes o visual pega mais forte do que só falar ou só escrever, então, a escola toda, os professores todos sempre juntos trocam experiências, sempre tem alguém para acrescentar. ”*

Sobre as adaptações físicas que possibilitam acessibilidade e mobilidade, A3 alega que elas existem no espaço escolar, tanto nas salas de aula quanto nos banheiros. E quando a questão é sobre a mobilidade e acessibilidade nos espaços pensados para as aulas de Educação Física ela afirma que:

*Sim, também tem essas adequações... a escola se preocupa com essa questão de adaptar os locais. Não cria caso para nada, se a gente achar que precisa de uma rampa em tal lugar, ou se precisar de tal coisa, o gestor vai providenciar.*

Quando o tema é material pedagógico para trabalhar os processos inclusivos com os

ENEEs, A3 coloca que:

*“A SE/DF desde que eu entrei nela, eu nunca vi chegar um material que seja adaptado para qualquer deficiência. Mas, nessa escola tudo que a gente precisa o diretor providência, a gente faz uma relação do que precisa, e se precisar de material para os ENEEs ele também providencia, com a verba da escola.”*

Quando indagada sobre as adaptações que A3 necessitaria para ministrar suas aulas inclusivas para os ENEEs ela cita a relevância do monitor, e da dificuldade que se apresenta quando este profissional não está presente na aula. Assim, em relação a interação com os ENNEs ela manifesta que:

*“Eu no começo do ano sou muito rígida, porque eu gosto de estabelecer como a aula aconteça. Eu falo que não gosto de aluno fora da sala, não gosto de palavrão, estabeleço uma série de regras, depois disso a coisa fica um pouco mais flexível. Ai eu já dou um pouco mais abertura para estar observando quem é que tem mais dificuldades... a gente tem que estar sempre levando em consideração o contexto de vida do aluno.”*

Relatos de experiências positivas da professora A3 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“Uma aluna que é cadeirante, ela fez algumas cirurgias, no Sarah Kubitschek e ela ficou encantada de saber que aqui ela iria ter que participar das aulas de Educação Física, que ela estaria entre os outros alunos. Só de ela estar lá no meio dos colegas, já fez toda a diferença para ela, a gente conseguia sentir que ela estava feliz porque ela não estava isolada. Enquanto na Educação Infantil chegava na hora de ir para a brincadeira, ela ficava na direção e os outros iam para quadra. Porque as pessoas não sabiam nada, o que falar, o que fazer, então, é complicado... eu tinha um aluno a alguns anos atrás, ele tinha baixa visão, acho que 10 por cento da visão, e eu levava ele para fazer aula de Educação Física e eu fiz igual faz com adaptado, que você coloca um guia amarrado na mão, era a aula que ele mais adorava, porque ele conseguia correr, ele era um corredor nato, ele tinha tudo para prosseguir, para fazer parte das equipes de atletismo e tudo mais, porque ele correria muito. Só que encaminhar para onde? Cadê o CID (Centro de Iniciação Desportiva). Adaptado? Porque você vê que tem talento, mas não tem apoio. ”*

## **PARTICIPANTE A4**

*“... até hoje a mãe dele me manda mensagem nas redes sociais, dizendo como é que ele está no ensino médio, criou essa empatia, ele sempre gostou muito da Educação Física...”*

### **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

O professor A4 tem 46 anos de idade, e trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal há 23 anos. Ele leciona na escola, na qual foi entrevistado, há um ano. A4 se formou em Educação Física no ano de 1997, pela Universidade de Brasília – UnB.

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

A4 descreve que frequentou, em seu curso de graduação, uma disciplina voltada para processos inclusivos, porém essa disciplina não era obrigatória. Ele também realizou um curso, no início dos anos 2000, sobre o tema em questão, e no seu relato ele complementa que:

*“... depois as escolas ficaram inclusivas, então, aí a gente começou a trabalhar mesmo sem curso, a gente foi aprendendo, quando eu comecei a Educação Física regular era fora da grade horária, era no turno contrário.”*

### **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Quando o tema é inclusão educacional o professor A4 acredita que ela não é voltada, apenas, para a área da Educação Física, neste sentido o entrevistado afirma que:

*“...inclusão, eu acredito que seja, não só na Educação Física, mas em tudo, você trazer para o grupo, diria dos “normais” aqueles alunos que têm algum tipo de deficiência, e aí você cria nos alunos que não tem deficiência uma empatia que é importante no nosso mundo, de dia a dia, e cria também naqueles que têm algum tipo de deficiência uma aceitação, uma interação melhor com os demais. Eu acho que o objetivo é dos dois lados não é só de quem é incluído.”*

A4 acredita que é de grande valor incluir os ENEEs nas aulas de Educação Física, pois é uma via de dois lados, na qual os participantes do processo recebem benefícios. Ele entende

que os referidos alunos não atrapalham na aprendizagem dos demais alunos e enfatiza a importância do monitor para acompanhar as atividades realizadas com os ENEEs.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Quando abordado sobre as dinâmicas que possibilitam intercâmbio de experiências sobre as atividades com os ENEEs, realizadas na unidade escolar em que leciona atualmente, A4 afirma que elas ocorrem nas coordenações pedagógicas. A respeito das adaptações físicas relacionadas à mobilidade e acessibilidade voltas para os ENNEs, no espaço escolar, o professor A4 entende que elas existem mesmo a unidade escolar sendo antiga, e ele considera que essas adaptações também, ocorrem no espaço pensado para as aulas de Educação Física, havendo uma rampa para o acesso e sendo ele coberto, sobre esse espaço A4 relata que:

*“Esse espaço físico aqui é bom, eu mudei aqui para essa escola mais pela proximidade de casa, mas eu escolhi também por causa do espaço. Quadra coberta ajuda muito, eu tinha alunos que eles ficavam muito incomodados com o sol. Eles ficam mais irritados, então uma quadra coberta é legal, acessibilidade para cadeirante existe aqui.”*

Em relação ao material pedagógico para aulas com os ENNEs, A4 afirma que nunca os recebeu diretamente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e sempre que precisa de algum material o solicita à direção e esta “corre atrás”. Quando interpelado sobre a sua interação com os ENNEs, o professor A4 relata que os alunos sempre adoram as aulas de Educação Física afirmando que:

*“... eles gostam muito da Educação Física. E eu sempre procurei deixá-los mais tranquilos, buscar fazer atividades em conjunto mesmo.”*

Em referência à importância do processo inclusivo educacional, como fator social, o professor A4 lembrou que durante a sua graduação em Educação Física teve um colega de turma com paralisia cerebral e que a deficiência não foi um empecilho para a formação do mesmo:

*“Eu tive na faculdade um colega, ele tinha paralisia cerebral e ele fez o curso, todo mundo ajudava ele, e ele ficou um professor super famoso hoje em dia, ele é bem conhecido aqui em Brasília fazendo parte do quadro da Secretaria de Educação do Distrito Federal.”*

Relato de uma experiência positiva do professor A4 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“...eu tenho experiência com um aluno cadeirante que também tinha esse “probleminha” de paralisia cerebral e o irmão dele era menor, mas tinha também, e assim até hoje a mãe dele me manda mensagem nas redes sociais, dizendo como é que ele está no ensino médio, criou essa empatia, ele sempre gostou muito da Educação Física, nenhum aluno eu tenho esse contato, mas a mãe desse menino manda mensagem até hoje, olha ele tá fazendo isso, e tá fazendo aquilo.”*

### **PARTICIPANTE A5**

*“Então, uma vez ele jogou na quadra normal, quase morri de medo...”*

### **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

A participante A5 tem 49 anos de idade, e há 23 anos é docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal na área de Educação Física. Na unidade escolar na qual foi entrevistada leciona há 02 anos. A5 realizou sua graduação na Universidade Alvorada, em Brasília/ DF, a conclusão do seu curso foi no ano de 1998.

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

A professora A5 afirma que no currículo do seu curso de formação em Educação Física constava uma disciplina sobre o trabalho com educação inclusiva/ Educação Especial. E ela relata que realizou uma pós-graduação em Educação Física Escolar, na qual, no elenco de disciplinas, constava a disciplina “Ensino Especial”. A5 relata, também, que realizou uma pós-graduação em Educação Inclusiva, na Universidade de Brasília. Ela considera que essas capacitações auxiliaram em sua regência em dois Centros de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como com o trabalho com os ENEEs no ensino regular.

### **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Quanto à inclusão educacional, A5 considera que algumas questões precisam ser revistas, como por exemplo, a quantidade de estudantes por turma, quando considerada a redução das mesmas por conta dos ENEEs, ela expõe que:

*“... tem coisa que fica devendo: por exemplo, eu tenho uma sala que tem 40 alunos, aí tem um “especial”, já vai ter redução de turma lá, mas, na realidade não é redução de turma, pois ela fica como 32 alunos, ainda é muito para trabalhar, sabe!”*

Sobre a importância da inclusão dos ENNEs nas aulas de Educação Física, A5 relata que:

*“eu acho importante, mas quando o aluno é muito limitado, e eu não posso dar a atenção devida ou eu não consigo incluí-lo de alguma maneira, aí eu fico frustrada. Mas, eu acho importante eles estarem nas aulas, porque é um direito deles.”*

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

A professora A5 considera que na unidade escolar na qual ela leciona ocorrem dinâmicas que possibilitam o intercâmbio de experiências em relação aos ENNEs. Porém, quando o tema são as adaptações físicas voltadas às possibilidades de acessibilidade e mobilidade na referida unidade escolar, A5 garante que elas não existem. Também quando questionada se essas possibilidades foram pensadas no espaço para as aulas de Educação Física a professora entrevistada manifesta que nesta unidade escolar o referido ambiente é totalmente irregular dificultando o trabalho com os estudantes sem necessidades educacionais específicas, e impossibilitando quase que totalmente o trabalho com os ENNEs. Ela explica que:

*“Acho que falta uma estrutura melhor, uma sala para Educação Física, com colchão... a gente só tem uma quadra, e uma quadra toda esburacada, isso não favorece a cadeira de rodas, se ele tem algum problema motor, que impede ele de caminhar normalmente, ele fica prejudicado.”*

Quanto ao material pedagógico, A5 utiliza o material fornecido pela escola. Em relação às adaptações que ela precisa realizar A5 comenta que:

*“Quando o estudante tem deficiência leve, e ele não apresenta problemas físicos, ele faz todas as atividades, como por exemplo, educativos de vôlei, ele participa de todas as atividades normais, quando o estudante tem problema físico, é cadeirante, por exemplo, aí o que acontece é que falta uma sala para que esse menino possa ir para o chão, e a gente possa fazer um trabalho ali de bola, de futsal, ou trabalho mesmo de expressão*

*corporal, fazer alguma coisa com ele, mas, aqui não tem esse local. Então, fica devendo nisso, no entanto os membros superiores com cadeirante, ele é trabalhado, por exemplo, educativo de vôlei a gente pode trabalhar. ”*

Na perspectiva de A5, sua interação com os ENEEs é boa, ela os considera bastante receptivos, percebendo que eles se esforçam para realizar as atividades propostas, e que “não tem nada que eles não queiram”.

Relato de uma experiência positiva da professora A5 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“Tem um aluno que ele adora jogar futsal. Então, uma vez ele jogou na quadra normal, quase morri de medo, porque machuca o joelho, ou seja, falta uma sala, falta pensar nesses meninos num trabalho que poderia ser feito, não em tempo integral da aula, mas pelo menos uns 20 minutos de trabalho ali em uma sala exclusiva, e não tem. ”*

### **PARTICIPANTE D1**

*“... ela era cadeirante...mas, os colegas dela subiram no palco, fizeram uma fileira e ela foi andando, ajudada por eles, para pegar o diploma. Foi muito legal. ”*

### **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

D1 tem 29 anos, é professora formada em Educação Física pela Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2014. Trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal há seis anos e há dois anos leciona na unidade escolar na qual foi entrevistada.

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

D1 afirma que em seu curso de formação havia uma disciplina relacionada à inclusão de ENEEs, mas, que não era obrigatória, e nem sempre era ofertada. D1, ainda comenta que não realizou a disciplina em questão. Quando perguntada sobre a formação específica na área de inclusão ou educação especial D1 afirma não ter realizado nenhuma.

### **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

De acordo com D1, na inclusão educacional todos os estudantes deveriam se desenvolver em conjunto, e deveria ocorrer a conscientização e preparação de todos os envolvidos no processo, professores, ENEEs, funcionários da instituição, e demais alunos:

*“... não tinha aquele treino para os professores e para os próprios alunos se prepararem, então, acabava que os dois lados ficavam defasados tanto os estudantes que não tem nenhuma necessidade educacional específica, quanto os ENEEs.”*

D1 menciona também, que a preparação de todos os envolvidos no processo inclusivo escolar desenvolve maior segurança para a construção deste momento, minimizando o sentimento de medo dos participantes. Quanto à importância das aulas de Educação Física para os ENEEs, D1 cita entre os benefícios a melhora da coordenação motora e percepção.

D1 não considera que os ENNEs atrapalham a aprendizagem dos demais alunos, mas o quantitativo de alunos por turma, e a falta de preparo dos envolvidos no processo inclusivo são fatores que interferem negativamente no processo inclusivo dos ENEEs, em suas palavras:

*“... a falta de preparação acaba atrapalhando um pouco, eles (ENNEs) não atrapalham é o contexto da falta de preparação de todos que atrapalha.”*

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

D1 afirma que na unidade escolar que leciona, atualmente, existe interação com outros professores, possibilitando assim, um intercâmbio de experiências em relação ao processo ensino/ aprendizagem dos ENEEs. Essa interação é realizada por meio de grupos nas redes sociais, nas reuniões coletivas e com o auxílio dos profissionais da sala de recursos. Ela também destaca que apesar de existirem esses meios, muitas vezes os professores não os procuram.

Quando questionada sobre as adaptações físicas, para acessibilidade e mobilidade, na unidade escolar na qual a professora leciona, D1 afirma que tanto na quadra de esportes quanto nas salas de aula tem bastante espaço para cadeira de rodas e/ou outros tipos de deficiência. Quanto aos materiais pedagógicos, ela afirma que se solicitar a escola providência, mas ela sugere que a Secretaria de Educação do Distrito Federal proveja alguns, para incentivar os professores a utilizá-los em suas aulas:

*“... acaba que a Secretaria de Educação poderia enviar, por exemplo, bolas com guizo seria interessante de ter, eu sei que a escola, se de repente*

*perguntar eles vão atrás, mas acho que até a própria secretaria poderia providenciar, para ter um em cada escola, para você pensar na possibilidade de fazer atividades, acho interessante um pouco mais de materiais adaptados, mesmo.”*

Sobre as adaptações que D1 realiza na sua prática pedagógica para trabalhar com os ENEEs, ela relata que propõe aos estudantes situações que os façam refletirem sobre adequações que poderiam ser realizadas para aquele esporte,

*“Eu vou tentando adaptar as atividades mesmo, estava trabalhando o vôlei, aí eu tento trazer também, o vôlei sentado ou o vôlei adaptado, outro por exemplo, a cadeira de rodas, não tem como ter cadeira de rodas para todo mundo, aí eu pergunto como que a gente pode fazer, vamos fazer sentada na cadeira mesmo. Eu tento trazê-los para esse pensamento, também. Como que a gente consegue adaptar para todo mundo participar.”*

A professora D1 relata que gosta muito de lecionar para os ENEEs, ela conversa com eles para saber o que eles se sentem à vontade ou não para realizar, ela afirma que gosta de ter uma proximidade com eles e que muitos tem medo e que acreditam que não conseguem realizar as atividades, mas ela sempre tenta conversar. Dependendo da necessidade do aluno ela realiza uma atividade mais individualizada, mas aqueles que conseguem ela coloca junto com a turma.

Relato de uma experiência positiva da professora D1 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“No primeiro ano que eu trabalhei aqui, tinha uma aluna que era cadeirante. Ela já estava com um trabalho com a fisioterapeuta dela, para ela começar a tentar andar um pouco. Ela conversou comigo e eu realizei um trabalho com os meninos (demais alunos da turma) onde a gente fazia um corredor com eles e ela ia segurando de mão em mão e tentando andar, porque o nosso objetivo era ela ir caminhando para pegar o diploma, eles eram do nono ano. Na formatura, ela não conseguiu andar sozinha, mas os colegas dela subiram no palco, fizeram uma fileira e ela foi andando, ajudada por eles, para pegar o diploma. Foi muito legal.”*

## **PARTICIPANTE D2**

*“... eu falei: gente eu não estou preparado para dar aula para um cadeirante... Depois que a gente trabalhou esse tema eles se aproximaram bastante dele e assim foi um clima que ficou maravilhoso, foi um ano que eu trabalhei muito feliz.”*

### **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

D2 tem 36 anos, é um professor formado em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília – UCB, no ano de 2012. Ele trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal há três anos, e há um ano leciona na unidade escolar na qual foi entrevistado.

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

D2 teve em seu currículo de formação inicial uma disciplina sobre Educação Especial, que era obrigatória, porém D2 descreve que ela não foi muito proveitosa, pois o professor que ministrava a aula aplicava maior foco em pesquisas sobre o tema do que nas discussões e vivências e, D2 também relata que nesta disciplina teve apenas uma aula prática, que teve como tema basquete sentado/ basquete cadeira de rodas. O professor D2 ainda não realizou nenhuma formação específica na área de inclusão ou de educação especial.

### **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

Segundo D2, Inclusão Educacional é quando o professor ministra uma aula que permite que todos os estudantes participem, dentro das suas limitações, com adaptações, quando necessárias, sobre as adaptações ele afirma que:

*“... geralmente eu evito fazer muita adaptação, desde que o aluno não tenha um comprometimento muito grande, mas a participação de todos é fundamental.”*

Ele acredita que é importante incluir os ENEEs nas aulas de Educação Física, e que estes não prejudicam o aprendizado dos demais alunos de nenhuma forma, pelo contrário, ele acredita que todos que estão participando do processo de inclusão dos ENEEs estão aprendendo algo para a vida.

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Quando questionado se na unidade escolar em que leciona atualmente é comum ter

dinâmicas que possibilitem o intercâmbio das experiências docentes em relação ao processo de inclusão dos ENEEs, D2 afirma que nas reuniões coletivas entre os professores eles sempre discorrem sobre estes estudantes. Em relação às adaptações físicas, para acessibilidade e mobilidade da escola em questão, o professor D2 comenta que na escola tem rampas, e acredita que tenha tudo que seja necessário, inclusive nos espaços preparados pra as aulas de Educação Física. Sobre as questões relativas aos materiais pedagógicos, D2 nunca recebeu nenhum material vindo diretamente da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e relata que:

*“Geralmente, eu utilizo o que eu tenho, aqui, por exemplo, o material é pouco. Então, eu nesses primeiros momentos, fiz um trabalho de condicionamento físico, essa semana estou começando o voleibol. Vou fazendo de acordo com o material que eu tenho. ”*

Em relação às adaptações que D2 necessita realizar na sua prática pedagógica para trabalhar com os ENEEs, ele relata que a falta de material atrapalha um pouco. Em relação a sua interação com os ENEEs ele descreve que:

*“No primeiro momento foi assustador. Na primeira semana, foi um baque, tive que pesquisar bastante, estudar. Voltar, ao tempo de faculdade, estudar. Mas, dependendo do seu empenho, acaba que vira uma coisa normal, hoje em dia para mim todos os alunos, eu acho que já estou bem mais preparado para inserir na minha aula. ”*

Relato de uma experiência positiva do professor D2 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“Foi esse estudante quem me deu o primeiro baque, eu falei: gente eu não estou preparado para dar aula para um cadeirante. E a deficiência dele é bem rigorosa, ele tem problema de mobilidade e cognitivo também, ele tem espasmos. Então, no primeiro momento eu fiquei muito receoso de colocá-lo em minha aula prática, mas com o passado tempo você vai conhecendo o estudante, você vai vendo que a felicidade dele é de estar ali com o pessoal, e alguém empurrar a cadeira para ele, e ele poder sair de um lado da quadra e encontrar os amigos. Bom mesmo é a participação dos demais alunos com ele. Eu fiz um trabalho teórico, primeiro, sobre as deficiências para poder inclui-lo, para os alunos entenderem melhor as deficiências dele,*

*foi a melhor coisa que eu fiz, aí depois disso, eu percebi que os próprios alunos tinham o mesmo receio que eu tive no primeiro momento: de se aproximar! Depois que a gente trabalhou esse tema eles se aproximaram bastante dele e assim foi um clima que ficou maravilhoso, foi um ano que eu trabalhei muito feliz.”*

### **PARTICIPANTE D3**

*“...hoje eles tem o viés de que eles não estão aqui para superar nada, estão aqui para viver como todos os outros, mas, a gente sabe que alguns passam mais dificuldades, então eu tento estar ali um pouco mais próximo deles. ”*

### **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

D3 é professor de Educação Física, formado pela Universidade do Triângulo Mineiro em Uberlândia, Minas Gerais, no ano de 2012. Ele tem 36 anos e há cinco anos trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal, na unidade escolar na qual foi entrevistado, leciona há um ano.

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

D3 relata que iniciou sua graduação na Universidade Católica de Brasília/ DF, no entanto concluiu o curso na Universidade do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais, e que nas duas instituições constavam disciplinas sobre o trabalho com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (ENEEs), e que ele cursou as duas disciplinas. D3 tem especialização na área de processos inclusivos em Educação Física. Observação de D3 sobre a importância da sua formação específica para trabalhar com a inclusão na Educação Física:

*“...eu tive uma professora na faculdade que ela trabalhava com os meninos do paralímpico, e depois eu fiz parte da equipe paralímpica também, e tanto a professora quanto a pós-graduação me ajudaram bastante. ”*

### **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

De acordo com D3, a inclusão educacional é uma forma de educação com o próximo, e que ela se desenvolve com o entendimento de que todas as pessoas tem diferenças. D3 acredita que é importante incluir os ENNEs nas aulas de Educação Física e que os referidos

estudantes não atrapalham na aprendizagem dos demais, segundo ele:

*“A Educação Física, hoje é aquela Educação Física pós-crítica, da nossa cultura do Movimento que a gente tem que abarcar todo mundo. Então, eu acho que mais do que nunca nós precisamos estar fazendo tudo para o bom ambiente escolar. Nós não estamos mais na época da Educação Física militarista, nem esportivista que era muito excludente, nós ainda temos alguns professores, mais antigos que ainda trabalham com essa temática, mas hoje acredito que a grande maioria está mais nessa visão pós-crítica da Educação Física.”*

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Em relação às interações e intercâmbio com os demais professores sobre as experiências com os ENEEs, D3 discorre que eles não ocorrem nas reuniões pedagógicas, e caso precise de alguma informação sobre os ENNEs ele deve se dirigir à sala de recursos. Quando indagado sobre as adaptações ligadas à acessibilidade e mobilidade no ambiente escolar no qual leciona atualmente, D3 afirma que elas existem e expõe que:

*“Como é uma escola pequena, é bem simplesinha, a gente tem um corredor bem amplo, a gente tem a rampa ali embaixo para o os meninos que necessitam, tem um estudante à tarde que é cadeirante e ele nunca reclamou da escola em si.”*

E quanto à previsão para acessibilidade e mobilidade no espaço para as aulas de Educação Física, o professor D3 ressalta que:

*“... é bem amplo o acesso, não tem rapas, nem subidas, nem descidas, é bem fácil deles chegarem.”*

Quando o tema abordado é sobre materiais pedagógicos para trabalhar como os ENEEs, ele adverte que:

*“Da Secretaria de Educação, nunca veio, pelo menos não nas escolas que eu passei.”*

D3 descreve que na escola tem um material específico para futebol de sete, para pessoas com deficiência visual, e que em caso de solicitação de mais materiais para os gestores da escola, provavelmente, eles irão providenciar. Ao responder sobre as adaptações que ele

necessita realizar na inclusão dos ENEEs, D3 considera esse processo bem tranquilo, como D3 tem experiência em equipe paraolímpica – na modalidade de atletismo, ele relata que:

*“Eu sou uma pessoa do atletismo. E no atletismo a gente tem espaço para todo mundo, aquele viés que todo mundo tem o seu espaço, desde o baixinho ao alto, desde o magrinho até o mais gordinho, então, eu tenho uma visão de inclusão um pouco mais ampla, abarcando todo mundo. ”*

Quando o professor D3 descreve a sua interação com os ENNEs ele relata o prazer que tem em trabalhar com eles:

*“Olha eu tenho um olhar um pouco mais diferenciado para eles, isso não vou negar, eu converso mais com eles, eu tenho uma amizade a mais com ele, porque eu sei das dificuldades que todos eles passam, pois, no atletismo eu já tive o prazer de trabalhar com os meninos que eram deficientes, que eram atletas paralímpicos, e a gente vê hoje, que eles não gostam quando a gente fala que é uma superação, hoje eles tem o viés de que eles não estão aqui para superar nada, estão aqui para viver como todos os outros, mas, a gente sabe que alguns passam mais dificuldades, então eu tento estar ali um pouco mais próximo deles.”*

Relato de uma experiência positiva do professor D3 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“Em duas escolas que eu trabalhei, trabalhei com os meninos que eram autistas, e nenhuma das escolas quando tinha o interclasse, tinham pensado em colocar os jogos para eles, mas nessas duas escolas que eu fui, nós organizamos os jogos, no interclasse, específicos para eles, e depois a gente deu a medalha, lógico medalha de participação para todos eles, a gente não fez uma viés competitivo entre eles, e demos medalhas para todos os meninos autistas nessas duas escolas e foi uma felicidade tremenda desses meninos, acho que faltava na escola um professor que pegasse e fizesse um campeonato para eles, nem que fosse bem simples. E foram dois campeonatos bem simples que eu fiz com eles, campeonato de arremessos livres no basquete e um campeonato de corrida entre eles, e foram umas coisas fantásticas, que eles amaram. Amaram mais ainda quando a gente parou para fazer a premiação deles, que foram as premiações na frente da escola inteira e eles ficaram bem felizes. ”*

## **PARTICIPANTE D4**

*“... ele queria estar ali, participar, acho que eles se sentem acolhidos.”*

### **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

D4 tem 36 anos, é professora de Educação Física pela Universidade Católica de Brasília, formou-se no ano de 2008. Ela trabalha na Secretaria de Educação do Distrito Federal há cinco anos e há dois anos leciona na unidade escolar na qual foi entrevistada.

### **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

A professora D4 cursou durante a sua graduação uma disciplina sobre o processo inclusivo nas aulas de Educação Física, e segundo ela o aprendizado que adquiriu com essa disciplina contribui na sua prática pedagógica. D4 realizou no ano de 2019 um curso sobre processos inclusivos na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE sobre processos inclusivos, curso este que também, contribui com o seu cotidiano docente.

### **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

D4 acredita que a inclusão educacional está relacionada à conscientização sobre a importância da interação entre todos, juntamente com a aceitação das diferenças pessoais e da valorização da cooperação e da convivência com diversas realidades, e proporcionar a todos os estudantes o acesso ao mesmo conhecimento. D4 não considera que os ENEEs não atrapalham o aprendizado dos demais alunos, e sobre essa questão ela argumenta que:

*“Os estudantes NEEs não atrapalham, o que por vezes atrapalha são a falta de apoio educacional, material ou estrutural.”*

E quando abordada sobre a importância de incluir os ENEEs nas aulas de Educação Física, ela acredita nessa importância afirmando que:

*“... eles já são excluídos socialmente, então nas aulas é um momento de enxergá-los, deles se soltarem, interagirem com ou outros.”*

### **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

Na unidade escolar que a professora D4 leciona atualmente existem dinâmicas que

possibilitam o intercâmbio de experiências em relação ao processo ensino-aprendizagem dos ENEEs e ela relaciona essa interação ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da sala de recursos:

*“A gente tem as meninas da sala de recurso. Elas ajudam muito, ajudam bastante, e no começo do ano elas fazem uma reunião, explica as adaptações para eles.”*

Quando questionada sobre as adaptações físicas relacionadas às possibilidades de acessibilidade e mobilidade no ambiente escolar, a professora D4 deixa evidente que “não tem acessibilidade nenhuma”, enfatizando a dificuldade relacionada a esse tema em todo o espaço da escola. E quando o questionamento é alusivo aos espaços pensados para as aulas de Educação Física o tema fica ainda mais problemático, pois, ela enfatiza que dependendo da deficiência não tem como o estudante chegar as quadras poliesportivas. E os espaços que poderiam ser adaptados foram transformados em salas de aula, para atender mais alunos por conta da pandemia do COVID 19. Sobre a aquisição de matérias para a prática pedagógica com os ENEEs D4 relata nunca ter recebido da SE/DF e que sempre adapta o material que já tem na escola.

A professora D4 descreve que as adaptações que realiza nas suas aulas para atender as necessidades específicas dos ENEEs estão sempre ligadas ao limite deles, procurando deixá-los confortáveis e se sentindo parte integrante do grupo em que está lecionando, ela descreve que sua interação com os referidos estudantes é tranquila, e acha importante este processo inclusivo, ressaltando que gosta de trabalhar com os ENEEs.

Relato de uma experiência positiva da professora D1 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“Eu tive um aluno cadeirante que aí era mais difícil de adaptar a atividade, ainda mais quando a gente tem um espaço físico que não ajuda. Eu fazia com ele algumas atividades, para ele se sentir parte, ele queria estar ali, participar, acho que eles se sentem acolhidos. Ainda não peguei nenhum ENEEs que não gostasse que falasse: professora eu não quero.”*

#### **PARTICIPANTE D5**

*“...ela trabalhava da cadeira de rodas lançamento de peso, lançamento de disco, lançamento de dardo, então não tinha problema... E deixa os meninos caírem para cima de Educação Física, porque eles adoram.”*

## **DADOS E INFORMAÇÕES RELEVANTES**

O professor D5 tem 46 anos de idade e é do quadro de servidores da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 23 anos, sendo que ingressou na carreira do magistério, na área da pedagogia. Na unidade escolar na qual foi entrevistado ele leciona há cinco anos. D5 se formou em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília no ano de 2006.

## **FORMAÇÃO PROFISSIONAL COM VISTAS À INCLUSÃO**

D5 cursou disciplina sobre Educação Inclusiva/ Especial durante a sua graduação em Educação Física, e ele alega que essa disciplina o auxilia na sua prática pedagógica. D5 também já realizou cursos sobre a temática em questão, cursos estes que o auxiliam bastante na sua regência de classe.

## **PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS**

D5 considera que inclusão educacional está ligada à possibilidade de todos os estudantes, inclusive os ENEEs, participarem de quaisquer atividades propostas pelas escolas. Ele considera que a inclusão dos ENEEs nas aulas de Educação Física é muito boa para os referidos estudantes, bem como para os demais. Ele aborda em seu relato a questão da performance nas aulas de Educação Física:

*“...Para eles é muito bom, e é muito bom para os outros alunos também. Entretanto tem um lado que você não consegue, por exemplo, deixar uma aula, em uma performance muito alta, você tem que nivelar algo para que todos sejam inclusos. Aí você consegue trabalhar uma aula um pouco mais genérica, se você colocar uma aula um pouco mais complexa, você pode desmotivar o aluno, se você adaptar ok, ele vai participar, mas nem sempre a adaptação é suficiente. Mas, o importante é o aluno estar participando, ele tem o direito, o direito de ter contato com a Educação Física, esse direito é sagrado. Agora o rumo que as aulas vão tomando demanda não só disso. A questão não é essa, se ENEEs vai participar e a aula vai ficar melhor ou pior, ou melhor para ele ou pior, a questão é a acessibilidade para todo mundo. Direito que todos têm, porque a qualidade da aula demanda de várias outras coisas, não só da participação dos alunos, da interação dos alunos regulares com os ENEEs. Depende de perspectivas sociais, perspectivas políticas, socioafetivas, estruturais da própria escola, culturais*

*por parte de modalidades que são propostas. ”*

Quando interpelado sobre a questão de os ENEEs atrapalharem o aprendizado dos demais alunos, o professor D5 foi categórico em afirmar que eles não atrapalham e afirma que:

*“...eu tenho que trabalhar outros aspectos por meio do movimento, a Educação Física como meio, no quesito da performance fica difícil de encaixá-lo e ter essa expectativa, que ele tem que participar, os alunos têm que entender que ele tem limitação e ele mesmo tem que entender que ele tem limitação, ele tem que saber disso, e tem que se sentir confortável com isso e acolhido. ”*

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

De acordo com D5 existem dinâmicas que possibilitam o intercâmbio de experiências com os ENEEs na unidade escolar em que ele leciona, elas acontecem nas reuniões pedagógicas, e ele menciona também a participação dos profissionais da sala de recurso que orientam e auxiliam na adequação das atividades para os ENEEs, sobre essas atividades D5 discorre que:

*“...as atividades que são desenvolvidas são revisadas, às vezes me dão uma puxada de orelha: professor, dá uma melhorada nessas questões, porque está muito complicado para o aluno X, você está sendo muito rebuscado, então, às vezes, você quer fazer um texto muito florido e tudo, às vezes você tem que ser um pouco mais conciso, mais direto. ”*

Quanto às adaptações físicas à acessibilidade e mobilidade na unidade de ensino em que D5 ministra aula atualmente, ele garante que elas existem visando deficiências físicas como salas com “rampinhas” no lugar de degraus, portas largas, corredores amplos, porém essas adaptações não são suficientes para estudantes com deficiência visual. E em relação aos espaços pensados para as aulas de Educação Física, o professor entrevistado considera que estes também são adaptados em relação à acessibilidade e mobilidade, e reforça o fato destes espaços serem cobertos.

Ao ser indagado se em algum momento da sua jornada docente, na área de Educação Física na SE/DF, ele recebeu algum material específico para trabalhar com os ENEEs D5 afirma nunca ter recebido o material vindo direto da SE/DF, tendo em vista que a aquisição do

material para as aulas de Educação Física é de responsabilidade direta da escola, e ele assegura que se solicitar para os gestores da escola provavelmente, ele receberá o material necessário, sobre a questão dos materiais D5, discorre que:

*“Por exemplo, a gestão passada comprou 36 tatames para eu trabalhar artes marciais com os meninos. E tem como trabalhar com os ENEEs, mas se eu tivesse pedindo uma bola com um Guizo dentro seria muito melhor. Se eu colocar assim: vamos trabalhar futebol vendado, se tivesse uma bolinha lá dentro da sala com guizo, já dava um futebol de cego. Então, já é uma coisa para eu pedir para o ano que vem, que não tem dificuldade nenhuma, a questão financeira aqui na escola ela é difícil, mas sempre é reservado um dinheiro para Educação Física... E no final das contas, por exemplo, a gente poderia fazer uma reunião, ver o que a gente poderia criar, como uma aula temática para que os alunos se insiram numa condição X. De repente nem precisa de tanto material assim, mas, se precisasse comprar alguma coisa, a escola compraria. ”*

Quando o tema é a prática pedagógica em relação às adaptações para os ENEEs, A5 expõe que os trata de forma igual aos outros alunos, com as adaptações que julga importante durante a aula, de acordo com a necessidade do estudante, explicando a importância de não perder o foco nos demais estudantes, uma vez que estes podem necessitar, também, de atenção específica. Ele ressalta também, o cuidado que os docentes devem ter no processo inclusivo, uma vez que alguns estudantes ainda não tem maturidade suficiente para entender as especificidades que os ENEEs requerem. O professor A5 analisa que nem sempre é fácil trabalhar com os ENEEs, nem sempre é um “mar de rosas”, pois tem estudantes muito introvertidos, ou por vezes, ainda existem os que não apresentaram, à escola, as suas necessidades educacionais específicas, por falta de diagnóstico, mas diante das dificuldades ele considera que:

*“...o grande segredo está no plano de curso, o objetivo geral das minhas aulas de educação física é levar os alunos a entrarem em contato com os conteúdos da educação física, da cultura da cultura corporal de movimentos, eu já entendi, por exemplo, a bastante tempo que a educação física escolar no Brasil não visa essa questão de performance, só se o aluno for para um Cid, inclusive o ENEEs ele vai participar, mas lá vai ter uma outra visão. ”*

Sobre a questão da Educação Física Escolar no Brasil, o professor D5 realiza um comparativo com outro país:

*“Porque nessa idade que os alunos estão agora, ensino fundamental, eles estão na idade da iniciação esportiva e que em outros países mais desenvolvidos como Estados Unidos, por exemplo, ele não iria encontrar um professor de Educação Física ele encontrar um coach, um treinador. E aí esse Coach ia falar assim: do que você gosta? O estudante ia responder: eu gosto de canto, então, vamos trabalhar Coral? Do que você gosta? Ah, eu gosto de artes, então vamos trabalhar com artes. Ah, você gosta de basquete? Então, vai lá no coach. Aí o menino entra com tudo, e aí eu tenho uma oportunidade, além de ele conhecer o esporte, ele vai ter uma oportunidade social, real em cima disso. Aqui o que eu posso fazer: eu posso oportunizar fazer com que ele experimente, depois que ele experimentou isso daí, ele vai poder decidir assim: poxa, gostei disso. Você sabe que eu ministro dança de salão no ensino regular, eu não crio dançarinos. Mas, tem muitos alunos meus que relatam: Professor, entrei na aula de dança; professor estou ministrando aula de dança. Então, essa oportunidade que a gente daria em experimentar pode transformar a vida dele, mas tem um fator limitante, que a questão da performance, não tem, e isso sempre me pega um pouquinho aqui no Brasil. ”*

Relato de uma experiência positiva da professora D5 no processo inclusivo de um ENEEs:

*“Essa estudante era cadeirante e a gente estava trabalhando atletismo. Eu aproveitei que a gente estava trabalhando atletismo e corrida, e empurrava a cadeira dela, na medida da segurança. E o atletismo é fantástico, é psicomotricidade na Educação Física. A Educação Física é psicomotricidade pura, não tem nem conversa. Ela trabalhava da cadeira de rodas lançamento de peso, lançamento de disco, lançamento de dardo, então não tinha problema. Ai, eu me lembro de que as meninas da Sala de Recursos ficavam olhando, e o que dava para ela fazer, ela fazia. O que dava para ela ser inserida, obviamente ela participava, agora algumas coisas que talvez fossem limitantes, em determinado momento que eu precisava que os demais alunos participassem de uma forma mais agressiva, eu falava: Agora espera um pouquinho, porque às vezes o aluno não vai ter essa sensibilidade. E deixa os meninos caírem para cima de Educação*

*Física, porque eles adoram. ”*

## 5. DISCUSSÃO

De acordo com as respostas constituídas nas entrevistas semiestruturadas, relacionadas aos objetivos e fundamentação teórica desta pesquisa, neste capítulo, serão estabelecidas reflexões sobre o processo inclusivo dos ENEEs nas aulas de Educação Física. Para tanto os tópicos a serem apresentados foram constituídos a partir dos discursos, colhidos mediante as entrevistas semiestruturadas com os professores entrevistados, com relação a sua relevância no processo de ensino/aprendizagem.

### 5.1 FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Os professores participantes desta pesquisa foram divididos inicialmente em dois grupos, com o intuito de possibilitar a análise de dois momentos distintos na formação inicial dos professores de Educação Física no Brasil. Um dos grupos (A), teve a sua formação universitária antes de 2004, quando não era obrigatória, na grade curricular dos cursos de Educação Física, temas relativos ao processo inclusivo de estudantes com necessidades educacionais específicas, ou em relação à Educação Especial. O outro grupo (D), foi constituído por professores formados depois do ano de 2004 e que já tinham, em sua grade curricular, a obrigatoriedade de alguma disciplina que trata dos temas associados a Educação Especial e/ou a Educação Inclusiva, como já foi explicitado no capítulo III desta investigação.

Sobre este contexto, a maioria dos professores que se formaram antes de 2004 não teve em seu curso de formação disciplinas que auxiliassem na compreensão do fenômeno da Educação Especial ou da Educação Inclusiva, fato que é justificado por não haver antes do referido ano a obrigatoriedade das disciplinas voltadas para inclusão de nenhum grupo de estudantes, o que também, se justifica pelo momento histórico e cultural no qual o Brasil se encontrava em relação às pessoas com deficiência. Momento no qual ainda não se considerava obrigatória a inclusão escolar de pessoas com deficiência, no ensino regular, mesmo que já tivesse sido indicada, essa obrigatoriedade, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração de Salamanca (1994), que garantiam direitos relacionados à educação, entre outros não menos importantes.

Todos os professores que participaram do grupo “A” estavam em regência de classe quando houve a transição dos estudantes das Escolas Especiais para as Unidades de Ensino Regular, no Distrito Federal. Ação que foi regulamentada por meio do Decreto nº 3298/99 - que versa sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- que regulamenta a Lei nacional nº 7853/89, que trata sobre o apoio às pessoas portadoras de

deficiência, sua integração social entre outras disposições. A maioria dos professores, do grupo “A”, entrevistados relataram a dificuldade em receber os ENEEs em suas aulas, uma vez que o seu conhecimento sobre como proceder com estudantes com necessidades educacionais específicas, era nulo ou insuficiente. Fato que fica claro nas manifestações de dois participantes da investigação, isto é, participantes A1 e A2 respectivamente:

*“[...] na prática quando teve a inclusão, a gente não passou por cursos, a gente não teve aquele preparo.”*

*“Foi assustador, porque a instituição ela não preparou os professores, ela não preparou as escolas para receber esses alunos.”*

Com referência aos professores que se formaram depois do ano de 2004, o fato é que todos eles relataram que tiveram a oferta da disciplina na faculdade, e que a maioria deles realizou a disciplina. Também, alguns professores deste grupo, relataram que também, realizaram alguma formação continuada, sobre Educação Especial e/ou Inclusiva.

Em uma apreciação geral a maioria dos professores entrevistados realizou em algum momento uma formação continuada- lato-sensu, para trabalhar com os ENNEs. Podendo-se inferir, também, que os professores graduados antes de 2004, reconhecem a necessidade de uma formação, complementar e pontual, sobre como programar e realizar um trabalho mais eficiente com estudantes com necessidades específicas, no ensino regular. Formação que poderia abrir o espaço ao conhecimento sobre as leis que regulam a prática profissional dos professores de educação física, no espaço da educação inclusiva, como também sobre a metodologia específica que esse trabalho determina. Em relação aos professores graduados depois de 2004, mesmo tendo cursado alguma disciplina referente ao tema da inclusão escolar, eles optaram por se aperfeiçoarem, ainda mais, no tema.

É importante considerarmos a relevância da formação continuada realizada segundo a maioria dos professores entrevistados, nas unidades escolares na qual eles lecionavam e/ou lecionam, no período das entrevistas. Atividades que podem ser consideradas também, como formação continuada, uma vez que segundo Martins e Sipes:

*“A formação continuada deve constituir-se um espaço de construção de novos conhecimentos, com intercâmbio de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, da construção das capacidades do educador.” (MARTINS e SIPES, 2015, p.40).*

Espaço de intercâmbio de saberes que apareceu em todas as entrevistas, tanto no grupo

dos professores formados antes de 2004 como também nos professores formados, depois do ano de 2004, em relação às reuniões pedagógicas, e às trocas de informações oriundas das reuniões com os profissionais da sala de recursos. Como comenta o professor D5 sobre essas atividades:

*“...as atividades que são desenvolvidas são revisadas, às vezes me dão uma puxada de orelha: professor, dá uma melhorada nessas questões, porque está muito complicado para o aluno X, você está sendo muito rebuscado, então, às vezes, você quer fazer um texto muito florido e tudo, às vezes você tem que ser um pouco mais conciso, mais direto.”*

Registros que evidenciam o grau de preocupação, do Professor de Educação Física, no tocante ao aperfeiçoamento continuado, mediante o compartilhamento de experiências e de saberes, com os demais professores, da equipe pedagógica, construindo o meso e o exo sistema ou espaço, BRONFENBRENNER (2002, p.21), no intuito da necessidade de interrelacionar conhecimentos e pautas de trabalho com os ENEEs, de forma a atingir os objetivos planejados, pela equipe gestora, em prol do desenvolvimento integral dos estudantes.

## 5.2 PROCESSOS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS

Todos os professores participantes da pesquisa foram unânimes em concordar com a importância do processo inclusivo dos ENEEs e, alguns professores, justificaram sua resposta fazendo menção às questões relativas aos direitos desse grupo de estudantes, construídos ao longo de muitas décadas de discussão. Outros, ainda, pautaram a importância do envolvimento ativo, dessa população, nas decisões que podem ser importantes, por exemplo, dentro de um determinado espaço ligado a educação física.

Nas suas colocações, a participante D4, considera que a inclusão escolar está diretamente relacionada à tomada de consciência sobre o valor dos intercâmbios e da interação entre todos os componentes de um determinado grupo, mediante a aceitação das diferenças pessoais e da valorização da cooperação e da convivência com diversas realidades.

*[...]eles já são excluídos socialmente, então nas aulas é um momento de enxergá-los, deles se soltarem, interagirem com ou outros.*

Outros participantes da investigação, quando indagados sobre a inclusão dos ENEEs nas

aulas de Educação Físicas e as influências na relação ensino/aprendizagem, ressaltaram a importância da sala de recursos multifuncional, a presença dos monitores e a redução no número de estudantes nas classes que recebem os referidos estudantes.

A Sala de Recursos Multifuncional atua como complemento no Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos ENEEs. Atendimento garantido a esse grupo de estudantes pelo Decreto 7.611/11, e o referido atendimento é de suma importância para auxiliar o professor regente, pois por meio dele será possível redirecionar as ações para que as aulas possam ocorrer de forma inclusiva. ROMÃO E COL. (2020, p.52) afirmam o processo inclusivo, cabe ao professor titular da sala de aula, no intuito de oportunizar ao estudante, por meio de estratégias, recursos e adaptações, sejam elas de pequeno, médio ou grande porte um vínculo com seu microsistema, expandindo esse vínculo a outros ambientes contidos num exossistema que, mesmo não envolvendo ativamente ao estudante, colaborem na sua adaptabilidade ao conteúdo programático exigido pela aprendizagem de alguma atividade. Eis quando a sala de recursos multifuncionais e as monitorias tornam-se peças fundamentais do processo inclusivo dos estudantes com necessidades específicas.

Relativo aos monitores alguns professores apontaram a relevância da presença deste profissional, como aponta a participante da entrevista, A1:

*“(...) tem casos que tem um monitor. E esse monitor dá um suporte muito grande para a gente.”*

A presença do monitor é garantida pela lei 13.146/15, que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que no seu Art. 3º, inciso XIII considera:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

O profissional de apoio escolar, habitualmente, conhecido como monitor ampara o professor regente no processo inclusivo do ENEE, atuando principalmente nas atividades básicas, e dando suporte específico ao professor regente de classe. Apresenta mais condições de focar no desenvolvimento de seu conteúdo pedagógico.

Outro tema de grande relevância para o processo inclusivo dos ENEEs que foi citado por alguns professores entrevistados é a redução do número de estudantes nas turmas em que os ENEEs são matriculados. Para que a referida redução ocorra, são levados em consideração diversos fatores, como, por exemplo, as dimensões da sala de aula, a necessidade educacional

específica do estudante, ou quantos ENEEs estão na mesma turma. A problemática se instala quando essa redução não é efetiva e assim, como comenta a professora A5:

*“... tem coisa que fica devendo: por exemplo, eu tenho uma sala que tem 40 alunos, aí tem um “especial”, já vai ter redução de turma lá, mas, na realidade não é redução de turma, pois ela fica como 32 alunos, ainda é muito para trabalhar, sabe!”.*

É válido considerarmos que a redução no número de estudantes nas turmas em que os ENEEs estão matriculados é mais um direito adquirido para auxiliar no processo inclusivo, porém, também é necessário considerarmos a especificidade de cada disciplina, bem como a autonomia dos professores em relação à didática utilizada em suas aulas, por isso, o processo inclusivo escolar é multifatorial, constituído por uma rede de fatores que interligados (com sala de recursos, profissionais de apoio, redução no número de estudantes por turma, entre outro) nos permite oferecer aos ENEEs um ambiente escolar com mais equidade, proporcionando o desenvolvimento integral do estudante o preparando para o convívio social nas demais fases da sua vida.

### 5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com relação à prática pedagógica dos professores participantes desta investigação, é necessário considerar diversos fatores, que foram enumerados durante as entrevistas, que podem influenciar nessa prática. Como por exemplo, fatores relacionados a acessibilidade e mobilidade na unidade escolar na qual o professor leciona, diferença de estrutura física entre as escolas, disponibilidade de materiais pedagógicos e facilidade de aquisição dos mesmos, especificidade na relação ensino-aprendizagem dos professores entrevistados com os ENEEs e até mesmo as experiências que estes professores acumularam ao longo da sua experiência profissional.

A maioria dos professores entrevistados afirmou que na unidade escolar na qual eles lecionam, na ocasião da pesquisa, existiam boas condições de acessibilidade e mobilidade em relação aos ENEEs, no entanto vários deles restringem as condições ligadas a acessibilidade e a mobilidade somente às rampas, largura das portas e espaços cobertos. Quando pensar em mobilidade e acessibilidade para os ENEEs, segundo a Lei 13.146/2015, é um conceito mais amplo:

Art. 3º, inciso I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos,

edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Somente um professor entrevistado apontou a necessidade do piso tátil, para os deficientes visuais. A realidade de escolas com estrutura acessível a todos os componentes da comunidade escolar é uma questão de direito, isto é, dos (ENEEs, dos funcionários, professores, pais, ou de qualquer cidadão que precise transitar nesse espaço. Apreciações que reforça uma discussão já apresentada nesta investigação: a falta de preparo estrutural, das instituições escolares, para atender as necessidades específicas dos ENEEs, Nas entrevistas é possível perceber que em muitas escolas as adequações físicas são realizadas a medida que os ENEEs se matriculam na unidade escolar, algumas vezes de forma improvisada, e em algumas escolas nem mesmo desta forma essas adequações foram realizadas. Realidade que fica presente no relato da professora A5:

*“... a gente só tem uma quadra, e uma quadra toda esburacada, isso não favorece a cadeira de rodas, se ele tem algum problema motor, que impede ele de caminhar normalmente, ele fica prejudicado.”*

A professora D4 relata, ainda, que “não tem acessibilidade nenhuma”, em todo o espaço da escola, enfatizando a dificuldade relacionada a esse tema.

Outro fator que chama a atenção em relação ao tema supracitado é a disparidade da estrutura física entre as unidades escolares nas quais os professores foram entrevistados. É válido ressaltar que todas as escolas nas quais os professores estavam lecionando, no momento da entrevista, são localizadas na mesma Região Administrativa do Distrito Federal, e fazem parte da mesma Coordenação Regional de Ensino, no caso, de Taguatinga. Ao tempo que nos deparamos com escolas com piso contínuo, rampas, portas largas, quadras cobertas; encontramos na mesma região administrativa, com distâncias de menos de cinco quilômetros entre as escolas, unidades escolares com pisos irregulares, degraus, grama na quadra, quadras descobertas, portões estreitos, lavatórios altos, entre outras disparidades. Apesar da grande maioria dos professores responderem de forma positiva para a questão de acessibilidade e mobilidade, foi possível observar que muitos pontos (como piso tátil, banheiros adaptados, refeitórios acessíveis, mobiliários adaptados para cada ENEEs, entre outras questões estruturais) carecem de uma atenção mais adequada às necessidades dos estudantes com deficiência ou as de qualquer outro estudante ou de qualquer pessoa que necessite circular naquele espaço.

Em relação aos materiais que auxiliam nas tarefas pedagógicas inclusivas, muitos professores relataram que é fácil adquiri-los juntamente à direção das escolas, uma vez que a Secretaria de Educação do DF destina verba específica para esse fim, no entanto alguns narraram que adaptam os materiais que já tem, e outros admitem que poderiam solicitar mais materiais específicos, porém que nunca tiveram essa iniciativa. Sobre a importância de trabalhar com materiais específicos para os ENEEs é proporcionar de fato o processo inclusivo uma vez que os materiais de uso comum podem não facilitar a aprendizagem deste grupo de estudantes.

No entanto, com relação à prática pedagógica, propriamente dita, todos os professores entrevistados relataram que realizam a inclusão dos ENEEs em suas aulas, e alguns descreveram as suas dificuldades iniciais e diárias. Com tudo, como relatou o professor D3,

*“A Educação Física, hoje é aquela Educação Física pós-crítica, da nossa cultura do Movimento que a gente tem que abarcar todo mundo. Então, eu acho que mais do que nunca nós precisamos estar fazendo tudo para o bom ambiente escolar. Nós não estamos mais na época da Educação Física militarista, nem esportivista que era muito excludente, nós ainda temos alguns professores, mais antigos que ainda trabalham com essa temática, mas hoje acredito que a grande maioria está mais nessa visão pós-crítica da Educação Física.”*

Observando os relatos dos demais professores, embora não cite de forma específica como o professor D3 o fez, é possível inferir que a maioria dos entrevistados realiza em sua prática pedagógica o viés conceitual da Educação Física da cultura do movimento, adequando as suas aulas às necessidades dos ENEEs e demais estudantes, para que todos possam participar, mesmo com as suas dificuldades individuais. Forma peculiar de compreender a importância do trabalho realizado, no espaço da educação física, DAÓLIO (1996, p.1) considera, a Educação Física como parte da cultura humana, ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história. Nesse sentido, BETTI E ZULIANI (2009, p. 73), complementam que a Educação Física Escolar deve seguir contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

Ainda, no relato do professor D5, podemos compreender a sua posição diante da inclusão dos ENEEs em suas aulas, quando ele afirma que:

*“Entretanto tem um lado que você não consegue, por exemplo, deixar uma*

*aula, em uma performance muito alta, você tem que nivelar algo para que todos sejam inclusos. Ai você consegue trabalhar uma aula um pouco mais genérica, se você colocar uma aula um pouco mais complexa, você pode desmotivar o aluno[...] Mas, o importante é o aluno estar participando, ele tem o direito, o direito de ter contato com a Educação Física, esse direito é sagrado. ”*

Com esse relato podemos observar que o professor D5, apesar de ter uma visão em que as aulas de Educação Física podem ter uma “performance alta” ele entende que se for necessário adaptá-la, para os ENEEs ele assim a operacionaliza. Essa conscientização da adaptação das aulas para todos os estudantes é uma das questões mais relevantes para o processo inclusivo. É, a partir dessa conscientização da prática docente mais inclusiva, certamente os espaços diários que tornaremos os espaços educativos e sociais podem se tornar mais diversificados e inclusivos.

A prática pedagógica, de acordo com os princípios que orientam o pensamento de Urie Bronfenbrenner e de acordo com as entrevistas realizadas, desvela, dentro de um microsistema, [... um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente com características físicas e materiais específicos” BRONFENBRENNER (1996, p. 18), espaço que, no relato dos entrevistados, se constitui como uma experiência positiva na qual o planejamento e a execução da prática pedagógica foi repensada, mediante o que Bronfenbrenner, (1996 p.37) considera – atividades molares – fundamentando um processo contínuo de inclusão por meio do respeito as possibilidades e as limitações que cada estudante apresenta, diante de uma proposta pedagógica. Ou seja, a ação dos professores entrevistados, que apareceu nos seus depoimentos, quando enfatizam a influência positiva que eles exercem ao promover, mediante a replanificação de suas atividades, a participação de todos os estudantes numa determinada atividade, sem focar, especificamente na performance.

Na maioria dos casos, este momento é produzido pela existência de uma intenção, o desejo de fazer aquilo que a pessoa está fazendo, por si mesmo ou como um meio para atingir um fim. A presença da intenção cria um motivo para o fechamento, que por sua vez conduz à perseverança e resistência à interrupção (BRONFENBRENNER, 1996, p. 38).

Propor atividades que realmente sejam significativas para todos os estudantes, é o que os entrevistados consideram um repensar da prática pedagógica, no intuito de ajudar os estudantes a vivenciar os movimentos de forma a se perceberem como corpos com potencial

criativo, independente das suas dificuldades específicas que, convenhamos, todos os seres humanos apresentam diante de uma determinada atividade, ligada ou não a Educação Física. “... eu posso oportunizar fazer com que ele experimente, depois, que ele experimentou, ele vai poder decidir...” manifestação do professor D5.

Deve-se assim admitir que o processo de inclusão dos ENEEs no Brasil, e especificamente no Distrito Federal, vem acontecendo nas últimas décadas, como afirma o professor A2, em seu depoimento “[...] a própria inclusão ela não é muito antiga, ela é recente, então à medida que foram surgindo a gente foi buscando formação para saber lidar essas questões.” Cabe assim reconhecer que o processo inclusivo além de lento, se constituiu num processo longo e que não depende apenas de legislações específicas que, no tocante a Educação Física, deve estar, também, atrelado a desconstrução das barreiras atitudinais que colocam, na performance, o melhor ou pior desempenho diante de uma pauta motora, unida ao movimento. A conscientização da importância do respeito as diferenças, deverá proporcionar a todos, em suas diferenças, oportunidades para que se desenvolvam dentro das suas possibilidades. Em um estudo publicado em 2020, com o título de “Políticas Educacionais Inclusivas e a Intersetorialidade com as Políticas Sociais”, as autoras analisam as diferenças entre a educação inclusiva em uma cidade no Canadá e no Brasil, considerando vários aspectos que interferem no processo inclusivo dos ENEEs. Elas afirmam que:

(...) independente da abrangência da política educacional no Brasil ou no Canadá, a pessoa com deficiência terá necessidade de determinados suportes, sendo essa demanda muito variada. (GIVIGI e COL., 2020, p. 2248).

As autoras ainda complementam citando Dantas (2017):

Como não é possível desvincular a educação de outras políticas e das condições de vida, as pessoas com deficiência que residem no Brasil irão apresentar maior vulnerabilidade se comparadas às pessoas com deficiência no Canadá, onde se tem maior índice de desenvolvimento humano (IDH) e maior garantia dos direitos humanos (DANTAS, 2017 citado por GIVIGI e COL., 2020, p. 2248).

Podendo-se inferir que, além do Canadá, outros países conseguem construir processos educacionais inclusivos, relacionados a Educação Física, de forma a ajudar a superar limites e a estimular possibilidades no viés de uma educação verdadeiramente inclusiva, que poderá ajudar a construir uma sociedade mais igualitária.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito deste estudo foi o de poder conhecer as perspectivas dos professores da Educação Física, participantes da investigação, sobre a sua atuação no espaço inclusivo, com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, situando a observação, mediante entrevistas semiestruturadas, na sua formação inicial e continuada em Educação Física, tentando verificar as condições que essa formação inicial e continuada em Educação Física, ofereceu e oferece em relação ao seu desempenho profissional com estudantes com necessidades educacionais específicas. Elencando, também as inquietações desses profissionais, em relação aos recursos pedagógicos que eles entenderiam necessários para um bom desempenho profissional junto a esses estudantes. Tentando, mediante a discussão dos resultados obtidos com as entrevistas, construir um produto técnico, isto é, um vídeo que, destinado aos professores de Educação Física, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, Brasília, possa incentivar a sua participação no espaço da Educação Inclusiva.

A partir das percepções dos entrevistados e da fundamentação teórica, baseada em consulta bibliográfica pertinente; foi possível construir um espaço de discussões que, permitindo a reflexão sobre o processo inclusivo e sua importância no desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades específicas, salienta a importância da Educação Física, nesse processo. Uma vez que, como explicita Bronfenbrenner, seria interessante dar o mesmo valor ou [...ênfase substancial, se não igual, a ambos os elementos do lado independente da equação, que investigasse a pessoa e o meio ambiente, com especial atenção a interação entre os dois” (BRONFENBRENNER,1996 p.14). E o autor, ainda, continua, nesse mesmo parágrafo reforçando que: “O que encontramos na prática, entretanto, é uma acentuada assimetria, uma hipertrofia da pesquisa e teoria focando as propriedades da pessoa, e somente a mais rudimentar concepção e caracterização do meio ambiente em que a pessoa é encontrada” BRONFENBRENNER (1996 p.14). O que nos remete a considerar que, na maioria dos trabalhos investigados, encontramos uma hipervalorização ou uma crítica pontual sobre o “fazer” da Educação Física, negligenciando ou esquecendo as perspectivas que a análise do meio ambiente pode brindar a uma investigação. “Mesmo quando o ambiente é descrito, ele é descrito em termos de uma estrutura estática que não faz nenhuma concessão aos processos desenvolvendo de interação através dos quais o comportamento dos participantes do sistema é instigado, sustentado e desenvolvido” (BRONFENBRENNER 1996 p.15). Porém, nesta investigação, os participantes conseguiram, mediante análise sobre o

meio ambiente no qual eles realizam a sua prática profissional cotidiana, sobre o espaço físico destinado a essa prática e sobre os materiais necessários para a planificação acertada da sua participação em tanto que professores de Educação Física, analisar o microsistema, o mesossistema, o exossistema e, também o macrosistema que tanto as leis como os decretos, normas, disposições, colocam como metas para a atuação profissional, no espaço do trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais. O que nos permite considerar que este estudo conseguiu alcançar suas finalidades e proporcionar aos entrevistados um momento de reflexão sobre sua prática pedagógica no contexto inclusivo dos ENEEs.

Concluindo que, no tocante a formação inicial dos professores de Educação Física, no Brasil, antes ou depois do marco referencial – ano de 2004 – quando começa a ser indicada a necessidade de alguma formação complementar teórico/prática sobre o trabalho com deficientes, todos os participantes desta investigação reconhecem a importância da formação continuada com o intuito de melhor se prepararem para atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes em questão. Ainda, Os professores que se formaram antes de 2004, ou seja que não tiveram na sua grade curricular nenhuma disciplina sobre Educação Especial, explicitaram a falta de apoio, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, frente ao seu desempenho docente para receber os estudantes vindos das escolas especiais para a rede regular de ensino.

No entanto, a maioria dos professores formados após 2004, mesmo tendo cursado alguma disciplina, sobre educação especial/ inclusiva em seu curso de formação inicial, também recorreram à formação continuada, para complementar os seus conhecimentos tanto no nível da teoria como no do trabalho empírico. Foi assim possível constatar, a partir destas manifestações, a necessidade da oferta de cursos, palestras, e demais meios de formação, complementar, que possam ajudar os professores a se prepararem para atuar no processo de inclusão dos ENEEs, independente do seu período de formação universitária inicial. Ainda, neste quesito foi observada, também, a relevância que os professores creditam as trocas de informações entre os profissionais envolvidos no processo inclusivo. Em especial aos profissionais da Sala de Recursos, que atuam no Atendimento Educacional Especializado. Ademais a sala de recursos, os professores associam como elementos importantes ao processo inclusivo dos ENEEs, a presença dos monitores e da redução efetiva do número de estudantes nas turmas em que os ENEEs estão matriculados, para que este processo seja realizado com qualidade, e não apenas como uma imposição legal. Permitindo, como salienta Bronfenbrenner:

(...) a acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em

desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforma este processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes são inseridos (BRONFENBRENNER 1996, p. 18).

O que permite também ressaltar que os professores participantes desta investigação, tem consciência de que o processo inclusivo dos ENEEs, nas escolas regulares, além de ser um direito, garantido por Lei, também constitui um esforço coletivo de todos aqueles que, nesse espaço, realizam atividades profissionais, relacionando os ambientes nos quais cada um deles atua, isto é, sala de recursos, monitoria, quadra poliesportiva, etc.

Não foi percebida em nenhum momento das entrevistas alguma dúvida sobre a importância, individual e social, da inclusão dos referidos estudantes, e quando a abordagem trata diretamente o processo inclusivo dos ENEEs, nas aulas de Educação Física, os professores compartilharam mais elementos que podem influenciar neste processo, mas em nenhum momento negaram a sua importância. Quanto aos materiais pedagógicos para trabalhar especificamente com os ENEEs foi possível compreender que os professores entrevistados procuram adaptar os materiais, que já estão de posse, assegurando que existe a possibilidade de adquiri-los, porém não costumam solicitá-los. Não foi possível nesta investigação desvelar os motivos pelos quais os professores entrevistados não solicitam materiais pedagógicos específicos para o trabalho com os ENEEs. Questionamento que, consideramos, pode formatar outro trabalho de investigação, ligado ao programa de doutorado.

Quanto à estrutura física das escolas, em relação aos ENEEs, a maioria dos professores alegou que existem acessibilidade e mobilidades nessas unidades, no entanto essa questão não foi unânime, uma vez que foi observado que existem questões discrepantes, em relação a estrutura física dessas unidades de ensino, mesmo que todas estejam situadas na mesma região administrativa. O que nos remete a notória a necessidade de intervenção do poder público, no caso a Secretaria de Educação do Distrito Federal, em proporcionar a todos os estudantes de todas as escolas do DF as mesmas condições de acessibilidade e mobilidade, uma vez que este tema interfere diretamente na qualidade do ensino e da prática da Educação Física Escolar.

As explanações dos professores, também permitiram entender que o processo inclusivo dos ENEEs, nas aulas de Educação Física, pode ser facilitado ou dificultado, não apenas pela falta de preparo inicial do professor, da falta de condições materiais que auxiliem nesse processo, ou na falta de interação entre as diversas instancias que compõem o cotidiano escolar, porém na consideração do espaço de aprendizagem como um espaço de vida uma vez

que, estando na escola e presente nas aulas de Educação Física, qualquer estudante, com ou sem necessidades específicas, já está incluso, interagindo face a face uma vez que como comenta Bronfenbrenner (1996, p. 18) “a pessoa em desenvolvimento, não deve ser considerada (...) meramente como uma tábua rasa sobre a qual o meio ambiente provoca seu impacto, mas como uma entidade em crescimento, dinâmica, que progressivamente penetra no meio em que reside ou reestrutura”.

Finalizando, compreendemos, ao longo deste percurso que a aprendizagem, ligada ao domínio corporal, não depende apenas do professor de Educação Física, regente de classe, no entanto, das interconexões que devem ser estabelecidas entre os diferentes ambientes nos quais esse processo, que é fundamentalmente inclusivo em ambos sentidos, professor – aluno, aluno – professor, se situa. Ambiente que, Bronfenbrenner (1996, p.18) reconhece como – meio ambiente ecológico, onde as diferentes estruturas se encaixam. Segundo esse autor, cada uma contida na outra, por meio das habilidades e competências, do professor e do estudante que a prática profissional propicia, no espaço da Educação Física.

É relevante que mais pesquisas sobre o tema sejam constituídas, pois só por meio de estudos que retratem a realidade, na voz dos participantes, sejam eles professores, estudantes, gestores, e demais agentes da comunidade escolar será possível entender as necessidades destes atores, para a construção de uma sociedade que supra as necessidades de seus cidadãos e seja possível construir espaços realmente inclusivos.

## **7. PRODUTO TÉCNICO**

Como produto técnico desta dissertação de mestrado profissional foi elaborado e construído um vídeo, mediante as respostas obtidas nas entrevistas, realçando as considerações dos entrevistados em relação aos fatores que podem influenciar no processo inclusivo dos ENEEs nas aulas de Educação Física. Este vídeo é destinado aos professores de Educação Física da Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o intento de estimular e ressaltar a sua participação no processo do ensino-aprendizagem inclusivo.

## REFERÊNCIAS

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, julho/ 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1979.

BARRETO, M. A. O.; BARRETO, F. O. C. **Educação inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo, SP: Érica, 2014.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.1, n. 1, p. 73-81, 2002.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** –. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso 20/03/2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009. **Decreto** nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. – Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid)  
Acessado em 06/03/2022.

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

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm).

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 2004.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03/1987, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em educação física (bacharelado e/ou licenciatura plena). Brasília, DF, 1987.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.

CAVALCANTI, A. V. O papel do gestor escolar no processo de inclusão. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 1014-1021, jul-dez/ 2014. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2014.v11.nesp.000632.

CORRÊA, E. A.; SILVA, L. H. S.; PIMENTA, T. F. F.; DRIGO, A. J. D.. A constituição dos cursos de formação inicial em educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 24, n. 1 (2016), p. 27-42, disponível em <http://dx.doi.org/10.18511/rbcm.v24i1.6039>.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto

Alegre, RS: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto** . [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2021. 9786581334192. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786581334192/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

DALBERIO, M. C. Borges et al. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madrid, v. 59, n. 3, p. 1-11, 2012.

DAOLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, n. 2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo7.pdf>.

DEBIEN, J. B. P.; CANTANHEDE, A. L. I. Educação Física: do Higienismo à Reflexão Crítica. **Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 15, n. 144, maio/ 2010. <http://www.efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-do-higienismo-a-reflexao-critica.htm>. Acesso 12 de julho 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DEMO, P. **Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico**. São Paulo, SP: Saraiva, 2011.

DESLAURIERS, J-P e col. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópoles, RJ: Vozes 2008.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

FERREIRA, G. C.; TOMAN, A. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 367-386, dez/ 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re->

doc/article/view/54811/36546>. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2020.54811>.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. *EFDDesportes.com*, Buenos Aires, ano 18, n. 182, julho/ 2013. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>

FLICK, Uwe. Introdução à Pesquisa Qualitativa . [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2008. 9788536318523. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536318523/>.

GARCIA, L. M.; REIS, V. L.; CAPELLINI, V. L. M. F. A relação família e escola no processo de ensino e aprendizagem: concepções de professores de alunos com deficiência intelectual. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 45, 2021. <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/2427>.

GHIRALDELLI J. P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GIVIGI, R. C. do N.; JESUS, D. M. de; SILVA, R. S.; ALCÂNTARA, J. N. de. Políticas educacionais inclusivas e a intersetorialidade com as políticas sociais: interfaces Brasil/Canadá. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2240–2259, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14429. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14429>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GOIS JUNIOR, E.; LOVISOLO, H. R. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 5, n. 3, p. 322-328, set/2005. Disponível em: [https://rpcd.fade.up.pt/\\_arquivo/RPCD\\_vol.5\\_nr 3.pdf#page=76](https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/RPCD_vol.5_nr 3.pdf#page=76).

GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

GONÇALVES, V. O. Concepções e tendências pedagógicas da educação física: contribuições e limites. **Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado**

**de Jataí da Universidade Federal de Goiás.** Jataí, v. 1, n. 1, jan-jul/ 2005. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20396/19130>>.

LABAN, R. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus editorial, 1978.

LUNA, C. F.; ROCHA, K. S. O currículo em educação física: mudanças paradigmáticas, políticas e legislativas. **Cenas Educacionais**, Bahia, v. 3, p. e9914-e9914, 2020. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9914>

LUSSAC, R. M. P. Os princípios do treinamento esportivo: conceitos, definições, possíveis aplicações e um possível novo olhar. **EFDeportes.com, Revista Digital.** Buenos Aires, a. 13, n. 121, jun. 2008. <http://www.efdeportes.com/efd121/os-principios-do-treinamento-esportivo-conceitos-definicoes.htm>.

MAZINI FILHO, M. L. et al. A importância das aulas inclusivas de Educação Física para os portadores de deficiência. **Lecturas, Educación Física y Deportes: revista digital, Buenos Aires**, v. 14, 2009. <https://www.efdeportes.com/efd139/aulas-inclusivas-de-educacao-fisica.htm>.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método, e criatividade.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MARTINS, M. F. A., & Sipes, M. L. (2015). **Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina.** Teoria e Prática da Educação: História da formação docente: olhares latino-americanos, 37-46.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva Contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

NEVES, R. A Educação Física revisitada a partir das experiências escolares de futuros professores do 1º CEB. **Revista Digital Buenos Aires**, v. 10, 2018. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd77/ef.htm>. Acesso em 19 de julho de 2021.

ONU - Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. Disponível em : [http://www.onu-brasil.org.br/documentos\\_direitoshumanos.php](http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php)>. Acesso em: 22 de julho de 2021.

PACHECO NETO, M. **Educação Física, Corporeidade e Saúde**. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2012.

PORTO, R. A. F.; CALOU, A. L F.; LEANDRO, C. C. G. B.; BEZERRA, M. M. M. Afetividade na educação: relação professor-aluno, contribuições para o ensino aprendizagem. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.14, n. 52, p. 1-15, jul-out/2020, ISSN 1981-1179. Disponível em: Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em 13 de maio de 2021.

REI, B. D.; LUDORF, S. M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista Educação Física UEM**, Maringá , v. 23, n. 3, p. 483-497, Sept. 2012 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/fxJb3stRHSYFdfMnxSL37Pz/abstract/?lang=pt> . Acesso em 7 de maio de 2021.

RAVAGNI NICOLINI, E. O corpo em movimento: A elaboração da imagem corporal. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 7, n. 1, 1998.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: Reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81, Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/111%3E>. Acesso em 14 de março de 2021.

ROMÃO, A. A. de O.; CAPRI, M. da R.; ROMÃO, E. C. Um breve relato sobre a educação

especial e inclusiva no Brasil. **European Journal of Special Education Research**, mar. 2020. ISSN 25012428. doi: <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v0i0.2948>. Disponível em: <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/2948/5586>. Acesso: 24 de maio de 2021.

SANTOS, C.M.; FERREIRA, P. S. V. B. Família e escola inclusiva: um elo fundamental. **Pesquisa em Educação**, p. 17-18, 1994.

SILVA, A. C. Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista. **EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires**, ISSN 1514-3465, n. 172, set 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em 24 de junho de 2021.

SILVA, M. O. E. Inclusão e formação docente. **Eccos Revista Científica**, vol. 10, núm. 2, jul-dez/ 2008, p. 479-498. ISSN:1517 – 1949. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71511645011>. Acesso em 5 de maio de 2021.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em 16 de abril de 2021.

VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Dialogia**. N.33,p.47-59,set-dez/2019,SãoPaulo.Disponívelem: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671/0>. Acesso em 2 de fevereiro de 2021.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no espaço escolar e a Educação Física”, de responsabilidade de Odara Karinne da Silva Pereira Ribeiro, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é: Desvelar a percepção que os professores de Educação Física têm em relação às suas habilidades e atuação junto aos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa colaborar com a construção do processo inclusivo de estudantes com necessidades educacionais específicas nas aulas de Educação Física.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 9 95070878 ou pelo e-mail [odarakspr@gmail.com](mailto:odarakspr@gmail.com).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de um possível vídeo sobre o tema, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br) ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

-Apresentação da entrevistadora.

-Exposição dos objetivos da pesquisa.

-Explicação da metodologia a ser aplicada, do sigilo sobre a identidade dos entrevistados e da necessidade de registro da entrevista por meio de áudio.

-Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### **-Informações sobre os professores participantes**

1- Idade/ sexo

2- Há quanto tempo pertence ao quadro de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal?

3- Há quanto tempo leciona na unidade de ensino na qual está lotado?

### **-Formação do professor**

4- Em qual ano e instituição você se graduou em Educação Física?

5- No seu currículo de formação constavam disciplinas sobre o trabalho com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas? Exemplo: educação física especial, educação física adaptada.

6- Você já realizou formação específica para auxiliar no seu trabalho com Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas?

7- Qual a sua percepção, sobre a disciplina cursada ou curso realizado sobre o trabalho com os ENEES, ou a falta deles na sua prática pedagógica com os referidos estudantes?

**-Processos escolares inclusivos para os ENEEs na unidade escolar**

8- O que você entende por inclusão educacional?

9- Você acha importante incluir os Estudantes com Necessidades Específicas, nas aulas de Educação Física? Por que você tem essa opinião?

10- Você acredita que em algum momento os ENEEs atrapalham a aprendizagem dos demais alunos?

11- Como você valora ou descreve sua interação, nas aulas de educação física, com os ENEEs?

12- Na unidade de ensino que você leciona tem adaptações físicas que capacitam às possibilidades de acessibilidade e mobilidade em relação aos ENEEs?

13- As adaptações realizadas na escola, ligadas à acessibilidade e mobilidade, também foram previstas nos espaços destinados às aulas de educação física?

14- Você poderia descrever a sua prática profissional em relação a essas adaptações ou a carência delas, da sua atuação profissional, nesta unidade escolar?

15- Na unidade de ensino em que você leciona, é comum algum tipo de dinâmica ou de reunião pedagógica que possibilite o intercâmbio de experiências em relação à educação dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas?

16- Em relação ao material pedagógico para o trabalho com os ENEEs, como você o adquire?

17- Você pode compartilhar alguma experiência positiva no processo inclusivo com os ENEEs na sua jornada docente?