As consequências das políticas públicas inclusivas em uma escola da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/ RS

The consequences of inclusive public policies in a municipal school in Novo Hamburgo/ RS

DOI: 10.46919/archv3n1-002

Recebimento dos originais: 17/12/2021

Aceitação para publicação: 17/01/2022

Eduardo Geller De Brida

licenciatura em Educação Física pela Universidade FEEVALE e pós-graduação em Segurança Pública pela Faculdade FAVENI

SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Onze amigos, 934 – Bairro Vale Direito – Dois Irmãos/ RS
E-mail: eduardodebrida@gmail.com

André Kristoschek Sperling

bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade do Alto Uruguai e das Missões - URI Santo Ângelo

SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Integração, 388 – Bairro Centro - Entre-Ijuís/ RS
E-mail: andrehsperling@hotmail.com

Juliano Alvarenga Duarte

licenciatura em Educação Física
SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Santos Ferreira, 4100, bloco 6, apto 301- Bairro Estância Velha - Canoas/ RS
E-mail: julianoalvarengaduarte30@gmail.com

Lenon Araujo Einhardt

bacharel em Ciências Contábeis - Universidade do Alto Uruguai
SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Santos Ferreira, 4100, bloco 6, apto 301- Bairro Estância Velha - Canoas/ RS
E-mail: lenon-silveira@susepe.rs.gov.br

Lucas Gracioli de Lima

Administração - UNISUL
SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Passo dos Weber, 950 - Santa Maria/ RS
E-mail: lucaslima77@hotmail.com

Roger Cadena de Assunção

bacharel em Filosofia - PUCRS e bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais - UFRGS
SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Prof. Cristiano Fischer, 180 – Bairro Petrópolis – Porto Alegre/ RS
E-mail: roger.assuncao@gmail.com

Tiago Darold Cruz

bacharel em Educação Física pela Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES)
SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Pedro Santini, 3497, casa 78A - Bairro Cerrito - Santa Maria/ RS
E-mail: tiagoedfisica88@hotmail.com

Vinicius Santos dos Santos

bacharel em Educação Física - UFSM
SUSEPE – Superintendência dos Serviços Penitenciários
Rua Sete de Setembro, 140, apto 501 - Bairro Nossa Sra. das Graças
- Canoas/ RS
E-mail: santosdossantos@live.com

RESUMO

O presente trabalho aborda os pressupostos históricos e sociopolíticos da Educação Inclusiva, enfatizando a Educação Física e questionando quais foram as implicações geradas pelas políticas inclusivas em uma Escola Municipal de N.H., nos últimos quinze anos. Objetiva-se identificar como era a realidade da escola no período da implementação da Lei nº 9.394/96 (LDB) e desta forma, contextualizar os acontecimentos com a realidade atual. O estudo adotou o paradigma qualitativo com o objetivo observacional descritivo, utilizando como delineamento metodológico o estudo de caso, tendo como sujeitos de estudo alunos, ex-alunos, responsáveis e membros da escola. Para a coleta dos dados, foi realizada a observação direta na escola, entrevistas semiestruturadas, anotações no diário de campo e análise de documentos. Através da análise, evidenciou-se nos resultados que as políticas inclusivas provocaram uma melhora na efetivação dos direitos legais e nas condições das escolas e do ensino. As consequências mais relevantes se referem a atuação conjunta do AEE com o ensino regular e, sobretudo, a viabilização da interação dos alunos nas aulas, possibilitando aos alunos com deficiências o direito de se desenvolverem integralmente (físico, cognitivo, social e afetivo). Desta forma, conclui-se que apesar da distância entre a realidade atual e o que fora idealizado pelas políticas, elas podem ser consideradas efetivas no que se propuseram, tendo em vista as grandes mudanças constatadas.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Inclusão escolar, Educação Física.

ABSTRACT

This paper discusses the historical and socio-political assumptions of Inclusive Education, emphasizing the Physical Education and questioning what were the implications generated by inclusive policies in a Municipal School of NH, in the last fifteen years. The objective is to identify how was the school of reality in the period of implementation of Law No. 9.394 / 96 (LDB) and thus contextualize the events with the current reality. The study adopted the qualitative paradigm with descriptive observational, using as methodological design case study, having as subjects of study students, alumni, school officials and members. To collect the data, direct observation in school was conducted semi-structured interviews, notes in field diary and document analysis. Through the analysis, it was shown in the results that inclusive policies led to an improvement in the enforcement of legal rights and conditions of schools and teaching. The most significant implications refer to the AEE joint action with the regular education, and the viability of student interaction in class, enabling students with disabilities the right to fully develop (physical, cognitive, social and emotional). Thus, it is concluded that despite the distance between the current reality and which was designed by the policies, they can be considered effective when it proposed, in view of the major changes noted.

Keywords: Educational politics, School inclusion, Physical Education.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a pessoa com deficiência possui dificuldades de exercer seu papel de cidadão, devido ao preconceito que sempre sofreu e por ser considerada inválida e ou segregada do convívio social, mesmo que prove o contrário (SENAC, 2003).

Mas em um prisma mais recente, graças aos direitos conquistados durante as décadas de 1980 e 1990, surgiram as primeiras discussões e implantações do processo de inclusão na sociedade, tendo como principal objetivo do movimento a promoção da participação social efetiva destes indivíduos (SASSAKI, 2003). Desse modo, ao pensarmos o contexto educacional vivenciado hoje, nos defrontamos com debates significativos referentes à inclusão escolar, sendo que o tema por si só já apresenta elementos relevantes, porém, torna-se ainda mais complexo quando o relacionamos às políticas educacionais, à situação de escolarização no país e ao caráter excludente da sociedade contemporânea (MARTÍNEZ, 2007).

Nesse contexto, Costa (2010) defende que ao pensarmos a escola no novo milênio, devemos imaginá-la nas múltiplas possibilidades que esta tende a oferecer ao educando, e para tanto, é papel da escola valorizar as diferenças, a singularidade, abraçar a diversidade na pluralidade e respeitar princípios morais.

Dessa forma, é imprescindível destacar a importância da Educação Física no processo de inclusão escolar, sendo diversos os benefícios que a prática consciente desta disciplina pode acarretar. Assim, ao compreendê-la como um componente curricular que influencia o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do sujeito, deve-se manter atenção à inclusão de todos os alunos em suas propostas pedagógicas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Atualmente, são muitas as ações e práticas realizadas nas políticas públicas em prol de uma escola inclusiva, entretanto, o que cabe questionarmos, é se estas propostas inclusivas estão realmente sendo efetivas e incisivas de modo a influenciarem a formação dos alunos. Será que as políticas estão cumprindo com seus objetivos e sendo benéficas na formação escolar e cidadã dos alunos? Como era a realidade encontrada pelos alunos com deficiências no que diz respeito as práticas realizadas na escola e nas aulas de Educação Física? Modificou-se algo? As práticas inclusivas realizadas nas aulas de Educação Física são coerentes com o plano de ensino da escola? A escola, os professores e os coordenadores estão preparados para lidar e incluir alunos com deficiências? Estas perguntas são as grandes questões que busco responder-me neste trabalho, e por meio desta pesquisa, vir também a elucidar tais questionamentos junto à sociedade, a comunidade escolar e toda rede de ensino.

Desta forma, vislumbro realizar uma contextualização histórica da realidade escolar do município, utilizando-se das percepções dos alunos com deficiências matriculados e egressos, familiares, professores e coordenadores. Pretende-se, analisando as implicações da implementação das políticas de educação inclusiva, verificar de forma conjunta as condições, dificuldades e facilidades vivenciadas no período em

que os alunos estiveram inseridos na rede de ensino, investigando, assim, como foi seu ciclo escolar, desde a inserção até a conclusão de sua formação escolar (até 15 anos, aproximadamente).

2 DESENVOLVIMENTO

No decorrer da história é possível perceber que a inclusão das pessoas com deficiência no cenário do ensino sempre foi e ainda é um grande desafio. Um dos entraves para que a inclusão ocorra, é o fato de sermos uma sociedade inserida em um sistema capitalista que prioriza a produtividade. Assim, as pessoas com deficiências são vistas como "improdutivas", não sendo considerados merecedores de ações que possibilitem sua maior inserção no mundo da equidade social (DA COSTA JÚNIOR; DE MIRA COSTA, 2014).

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIOPOLÍTICOS E CONCEITUAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Mantoan (2010) destaca que as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana, é cada vez mais desvelada e destacada na humanidade, se mostrando imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos.

Em um enfoque histórico, o acolhimento de pessoas com deficiências no Brasil, data desde o século XIX, tendo início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi, em 1926, instituição voltada às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (BRASIL, 2008, p. 6).

Pertinente aos aspectos legais e jurídicos, já apontando para um início aos conceitos atuais de inclusão, em 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 74.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008).

Entretanto, conforme Barnes *et al.* (2002 *apud* SANTOS, 2008) foi na década de 1980 que os estudos internacionais sobre deficiência tiveram grande crescimento, promovendo uma maior integração e valorização no tratamento dos direitos humanos, civis e sociais para as minorias populacionais. No mesmo sentido, foi reconhecido pela ONU em 1982 a responsabilidade dos governos em garantir direitos iguais às pessoas com deficiência.

No Brasil, somente seis anos após a determinação da ONU a respeito da equidade de direitos, o movimento de inclusão teve sua implementação, e em meados dos anos 90, amparado pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB), pode afirmar a educação como um direito de todos, sendo um dever do Estado e da família (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

Por outro lado, Santos (2008) enfatiza que mesmo com as mudanças legais constantes na Constituição Federal de 1988, quanto ao mercado de trabalho, educação, acessibilidade física e assistência social para as pessoas com deficiências, o Brasil ainda compreendeu por muitos anos a deficiência como um fenômeno patológico e não como uma expressão da diversidade humana.

Dando continuidade a este processo, em 1994, foi estabelecido pela Declaração de Salamanca o princípio fundamental para que a escola regular se torne de fato inclusiva, estipulando que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994).

No final dos anos de 1990, com a atual LDB nº 9.394/96, estabeleceu-se que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades, garantindo ritmo específico de aprendizagem àqueles que não atingiram os níveis exigidos devido suas deficiências (BRASIL, 1996).

No século XXI, um marco importante na legislação vigente foi estabelecido em 2007 com a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada no Brasil por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. O decreto determinou medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (BRASIL, 2011).

No Brasil, o órgão do Ministério da Educação (MEC) responsável pela educação da criança com deficiência é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), implantada pelo Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012.

Portanto, a inclusão assumiu-se como um direito à educação não apenas as pessoas com deficiências, mas, também, a todos aqueles com dificuldades temporárias ou permanentes, os marginalizados, os que vivem nas ruas, as minorias étnicas ou culturais ou, simplesmente, aos que estão fora da escola por qualquer motivo que seja (BRASIL, 2008).

2.1.1 Pessoas com Deficiências e Necessidades Educacionais Especiais (NEEs)

As deficiências passaram por inúmeras pronúncias, se destacando no início do século XX até o final dos anos 1960, os termos “inválido”, “incapaz” e “defeituoso”. Na década de 1980, os termos “pessoa deficiente” e “pessoa com necessidades especiais” ganham força junto à sociedade, visando atribuir valores àqueles que tinham deficiências ou necessidades, destacando-os assim como pessoas com direitos e dignidade iguais aos demais. Após a definição de “pessoa deficiente” na década de 1980, o termo foi se moldando, sendo definida também como “pessoa portadora de deficiência”, até chegar à atual definição de “pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2003).

Nessa perspectiva, conforme a ONU (2007) são compreendidas pessoas com deficiências, aqueles indivíduos com impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que ao estarem em interação com diversas barreiras, podem ter uma obstrução em sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições.

O termo “Necessidades Educacionais Especiais” refere-se a toda criança ou jovem com NEEs originadas em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. No âmbito escolar, os alunos com NEEs são definidos em dois grupos, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008).

2.2 PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

A Educação Inclusiva caracteriza-se como um acesso à educação das pessoas historicamente excluídas por sua classe, etnia, gênero, idade ou deficiência. A proposta da inclusão escolar enfatiza, dentre outros aspectos, que os sistemas de ensino devem respeitar e atender as necessidades educacionais das pessoas com deficiência dentro da classe regular. Para tanto, as escolas dispõem de vários serviços, recursos e estratégias, como: salas de recursos multifuncionais ou de apoio pedagógico, atendimento educacional especializado e currículo com viés voltado a inclusão (CAMPOS; DUARTE, 2011).

Segundo Mantoan *et al.* (2010) a inclusão implica em uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e atividades na sala de aula. Neste sentido, os autores complementam que a inclusão rompe com o conservadorismo, questiona modelos ideais e a seleção de eleitos para frequentar as escolas, não elegendo-se uma identidade como norma privilegiada em relação às demais, ao contrário de ambientes escolares excludentes, onde a identidade normal é tida sempre como natural, generalizada e positiva.

Entretanto, Rodrigues (2003) enfatiza que a realidade atual das escolas ditas como comuns ou tradicionais, é a padronização do conhecimento, e assim, a relegação das crianças com NEES a marginalização. Desta forma, quando os alunos são encaminhados para as chamadas escolas “especiais”, localizadas fora da escola, eles não agregam conhecimentos e vivências relevantes para as suas vidas sociais, pois convivem com as igualdades nestes ambientes e não com as diferenças a que serão expostas diariamente na sociedade.

Neste sentido, Mantoan (2010) também destaca que este sistema que prevê classes especiais dentro ou fora das escolas de ensino regular, faz com que os professores excluam seus alunos por duas vezes, uma na própria sala de aula, e outra ao levá-los nas salas de reforço e aceleração. A autora questiona os benefícios das “Escolas Especiais”, ressaltando a necessidade da exclusividade das práticas da educação inclusiva, permitindo que todos os alunos sejam atendidos no mesmo local, na escola regular, mas com características

e abordagens próprias, de modo que a inclusão faça parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e vividas a partir de uma gestão escolar democrática.

Entretanto, conforme a legislação vigente, a escola especial é na verdade na atualidade, somada à escola regular, um sistema inclusivo. E não duas instituições separadas, porém, cada uma com suas especificidades, a primeira sendo responsável pelos conteúdos específicos, como a escrita e leitura em Braille, e a escola regular, que por meio da inclusão, celebra a diversidade humana enquanto forma de ensinar, promovendo um ensino com equidade (BRASIL, 2008).

2.2.1 Educação Física Inclusiva

Levando em consideração que a inclusão escolar como um todo deve proporcionar o acesso aos conteúdos propostos nas aulas e, principalmente, mover ações que englobem todo o ambiente de relações sociais da criança, se destaca neste processo, como uma importante ferramenta de mediação, a Educação Física escolar. Por caracterizar-se como um componente curricular que fomenta relacionamentos interpessoais, a inclusão às aulas de Educação Física acarreta ao aluno um senso de pertencimento ao grupo e gerando bem-estar (GOODWIN; WATKINSON, 2000 *apud* ALVES; DUARTE, 2012).

Nessa perspectiva, Cooper *et al.* (2006 *apud* MARQUES *et al.*, 2013) complementam que as atividades físicas, além de favorecerem o sujeito em seus aspectos sociais e afetivos, proporcionam benefícios que se mostram como medidas importantes para a prevenção e controle de doenças crônicas.

Entretanto, conforme Alves e Duarte (2012) é oportuno destacar que a simples inserção dos alunos com deficiências ao ambiente físico das aulas de Educação Física, não assegura a inclusão e o estabelecimento de vínculos sociais, uma vez que nem sempre ocorre a mútua aceitação perante seus pares, podendo os alunos com deficiências sofrerem com a rejeição dos colegas.

Nesse contexto inclusivo, destacam-se na mudança da identidade da Educação Física escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) dos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio, uma vez que destacam múltiplas possibilidades didáticas, entre elas, as de perspectiva inclusiva (DARIDO *et al.*, 2001; BRASIL, 1997).

Darido *et al.* (2001) ainda destacam a grande relevância dos PCN's perante a educação e a Educação Física. Nestes documentos, foram apresentados avanços e possibilidades importantes para a disciplina, como conceitos de cidadania (temas transversais), as dimensões dos conteúdos (procedimentais, atitudinais e conceituais) e, principalmente, de inclusão nas aulas. Assim, mesmo sem assegurar-se a inclusão, tem-se ao menos, a ideia de não exclusão.

Por outro lado, para as inclusões dos alunos se concretizarem, Alves e Duarte (2012) estipulam que as aulas devem ter objetivos claros e consequências que vão muito além do âmbito escolar, utilizando-se de adaptações para adequar todos os aspectos da aula, reestabelecendo os objetivos, conteúdos e atividades.

Contudo, mesmo com a inclusão concretizada junto aos alunos, na maioria das vezes, os benefícios tangem muito mais a respeito da interação social, e em poucas vezes, a respeito de novas habilidades motoras.

Ao encontro de, Silva, Júnior e Araújo (2008) ressaltam que atualmente a Educação Física em todos os seus aspectos, não é mais a mesma de tempos atrás, tendo evoluído em abordagens e publicações inclusivas, entretanto, destacam também, que efetivamente poucas mudanças podem ser observadas na prática diária das aulas, de modo que os alunos com deficiências continuam enfrentando os mesmos problemas de segregação vistos no passado.

Neste sentido, Darido *et. al.* (2001) consideram como fundamental que o professor favoreça os debates entre os alunos sobre temas como o preconceito, a discriminação e a exclusão. Assim, o processo ensino-aprendizagem deve ser baseado na compreensão, visando o entendimento dos conceitos e, sobretudo, na discussão, a fim de torná-los claros a todos.

2.3 METODOLOGIA

O estudo adotou o paradigma qualitativo com o objetivo observacional descritivo, utilizando como delineamento metodológico o estudo de caso, tendo como sujeitos de estudo dois alunos com deficiências matriculados, dois alunos com deficiências egressos, quatro responsáveis, duas professoras e uma coordenadora pedagógica. Para a coleta dos dados, foi utilizada a observação direta na escola, bem como entrevistas semiestruturadas junto aos sujeitos de estudo, além de anotações no diário de campo e análise de documentos.

2.4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de preservarmos a identidade da Escola e dos sujeitos que participaram da pesquisa, utilizamos nomes simbólicos para todos os participantes, inclusive para a Escola. A seguir, distribuídas nos quadros, estão expostos os sujeitos e demais codificações utilizadas:

Quadro 1 - Codificação dos sujeitos

Codificação	Participante	Idade	Sexo	Formação
C	Coordenadora	59 anos	F	Pedagogia
P1	Professora 1	50 anos	F	Magistério/ Pedagogia
P2	Professora 2	43 anos	F	Magistério/ Ed. Física
P2	Professora 2	43 anos	F	Magistério/ Ed. Física
-	-	-	-	Deficiência
AM1	Aluna Matriculada 1	11 anos	F	Trissomia de Cromossomo
AM2	Aluna Matriculada 2	6 anos	F	Limitação motora em braço
AE1	Aluno Egresso 1	16 anos	M	Intelectual
AE2	Aluna Egressa 2	17 anos	F	Síndrome de Down
-	-	-	-	Formação
RAM1	Responsável AM1	42 anos	M	Médio Completo
RAM2	Responsável AM2	45 anos	F	Fundamental Incompleto
RAE1	Responsável AE1	45 anos	M	Superior Completo
RAE2	Responsável AE2	58 anos	F	Fundamental Incompleto

Quadro 2 - Codificação dos documentos e aspectos analisados

Codificação	Documento	Ano de elaboração
DOC 1	Projeto Político Pedagógico	2012
DOC 2	Planos de Estudos	2015
DOC 3	Históricos Escolares	-
-	Significado	Aspectos gerais
OBS	Observações	Ambientes internos/ externos
DC	Diários de Campo	Ambientes internos e aulas

Após a codificação do material coletado, realizou-se a análise qualitativa com base em três fases do procedimento: em um primeiro momento, a partir da transcrição das entrevistas e das anotações de campo, procurou-se identificar as unidades de significado relevantes para o estudo; no segundo nível de análise, as unidades de significado serviram como base para a sistematização da categoria de análise central, e da mesma forma, foram organizadas em outras três categorias visando facilitar a compreensão das entrevistas, sendo elas: equipe diretiva e professoras, alunos com deficiências matriculados e seus responsáveis, alunos com deficiências egressos e seus responsáveis; Em um terceiro nível da análise formulou-se uma subcategoria de análise. Partindo das características comuns, encontrada entre itens da grande categoria, definiu-se a subcategoria. A seguir, distribuídas no quadro 3, estão expostas a categoria e subcategoria da pesquisa:

Quadro 3 - Categoria e subcategoria

CATEGORIA E SUBCATEGORIA
Categoria 1: 2.4.1 Processos de Implementação da Educação Inclusiva e Suas Implicações
Subcategoria 1: 2.4.2 Implicações nas Aulas de Educação Física

2.4.1 Processos de Implementação da Educação Inclusiva e Suas Implicações

Os processos de implementação da Educação Inclusiva e suas implicações, serão embasados na subcategoria de análise referente a Educação Física, e desta forma, esmiuçada por meio das três perspectivas

idealizadas na triangulação dos dados, considerando-se o que os teóricos, as entrevistas e as observações oriundas do campo de estudo nos trouxeram.

Mostrando-se com grande importância neste estudo, é de suma relevância a caracterização da designação das políticas na modernidade, que segundo Sardagna (2007, p. 174) supõe o “conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam, atuando no mantimento dos mecanismos de atração e controle social”.

Desta forma, daremos enfoque a Educação Física, interligando os acontecimentos cronologicamente desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 com a realidade atual.

2.4.2 Implicações nas Aulas de Educação Física

Como destacado ao longo deste trabalho, a LDB estabelece que é dever do Estado garantir aos alunos com deficiências e necessidades educacionais especiais acesso e permanência nas classes regulares de ensino, devendo estas fazerem as adequações necessárias às suas possibilidades em termos de currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas. Da mesma forma, a LDB dispõe que a Educação Física é um componente curricular obrigatório na educação básica e que esta deve ser incorporada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1997).

Deste modo, procurando compreender como a escola entende e apresenta a Educação Física em suas abordagens, evidenciou-se que seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (2012) não traz referências diretas a área, apenas apontando em seu contexto global de ensino, que a formulação de todos os núcleos curriculares devem observar os seguintes aspectos: “o crescimento pessoal através do desenvolvimento da autoconfiança, da motivação e da aptidão para se comunicar e se relacionar; e o contentamento a partir de temas que promovam alegria e satisfação” (DOC 1, p. 45).

Considerando-se a citação destacada no parágrafo anterior, é possível identificar que a Educação Física está intimamente ligada com a afirmação “a partir de temas que promovam alegria e satisfação”, tendo em vista a mesma se mostrar como fonte de atividades que despertem a diversão, integração, afetividade e envolvimento interpessoais entre os alunos – e até mesmo com o professor -, utilizando-se de atividades lúdicas, recreativas, rítmicas ou jogos variados (DC 16, grifo nosso).

Por outro lado, os objetivos gerais dos Planos de Estudos (2015) da escola seguem a mesma linha voltada para a inclusão, destacando que o professor deve propor uma abordagem que envolva todas as diversidades e peculiaridades da turma, estimulando atividades que façam os alunos cultivar o respeito às diferenças, a criticidade e a autonomia. Quanto ao objetivo geral pertinente a Educação Física exposto nos planos de estudos, o documento destaca que através de diferentes alternativas de aprendizagem, a Educação Física deve: “[...] possibilitar aos educandos a ampliação da visão sobre a cultura corporal do movimento

[...]”, viabilizando, assim, “[...] a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade” (DOC 2, p.17).

Assim, tendo como norte o estabelecido nos documentos oficiais da instituição, procurou-se observar de maneira crítica a abordagem das aulas, as relações entre professor – aluno, e o envolvimento dos alunos com deficiências nas aulas. Deste modo, percebeu-se que a professora utilizou em suas aulas – com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental -, uma metodologia de ensino globalizado, caracterizada através de jogos motores, circuitos, atividades com materiais diversificados, atividades lúdicas, brincadeiras que despertem o imaginário e a criticidade. Propôs como conteúdos jogos cooperativos e em grupos, jogos manipulativos, jogos simbólicos e esquema corporal (DC 10).

Quanto às relações nas aulas, a professora adotou uma postura mediadora e incentivadora, a respeito dos desentendimentos e participações dos alunos, respectivamente. Os alunos mostravam-se alegres e dispostos em realizar as atividades, e quanto aos alunos com deficiências, estes participavam normalmente dos jogos e contavam, em determinados momentos, com a ajuda dos demais quando não conseguiam ou não compreendiam o que tinham que fazer (DC 10; EP2; OBS 9).

Como destaca Mantoan (2010), a professora não realizava apenas adaptações reducionistas como meio, como por exemplo, medidas que apenas visassem facilitar a execução ou realizar uma adaptação individual de determinada parte da aula. Conforme relatado pela mesma, utilizava-se de “adaptações nos objetivos e pensava as aulas a partir de todas as diferenças do ambiente”, ressignificando as ações conforme a realidade e interesses dos envolvidos, fomentando “o porquê fazer” ao invés do “saber fazer” (DC 10; P2; OBS 6; OBS 7; OBS 9).

Conforme a coordenadora pedagógica “C”, a Educação Física é fundamental para formação de todos os alunos e, sobretudo, no desenvolvimento dos alunos com deficiências, pois “possibilita uma variedade muito rica de possibilidades [...] despertando a integração e as relações de grupo [...] e valências físicas importantes para a fase deles”. A partir deste destaque, é possível perceber que a escola compreende as aulas de Educação Física como de suma importância e relevância dentro do processo inclusivo que o ambiente se propõe (DC 10).

Por outro lado, referente ao que fora observado no campo de estudo, foi possível constatar uma incoerência entre a prática e o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, um ponto negativo a ser destacado, é de que a Escola Pioneira não conta com um professor específico da área da Educação Física nas quarenta horas semanais, uma vez que a única professora com formação na área atua somente num regime de vinte horas semanais. (DC 15).

Neste sentido, os Parâmetros curriculares Nacionais estabelecem que a Educação Física é um componente curricular obrigatório na rede de ensino brasileiro, da Educação Infantil até o Ensino Médio, devendo ser ministrada por professor com formação específica na área. Com isto, a Educação Física deve

trabalhar as suas próprias especificidades, tais como: os jogos, as ginásticas, os esportes, as lutas, as atividades rítmicas e expressivas e os conhecimentos sobre o corpo, inter-relacionando com os outros componentes curriculares da educação básica (BRASIL, 1997).

Outrossim, em conformidade com Ferreira e Cataldi (2014) a Educação Física não está indiferente ao movimento da Educação Inclusiva, pois compõem o currículo da educação básica e constitui-se como uma assessora do processo da inclusão escolar e esportiva.

Relatando a respeito de como eram os recursos, materiais e condições de oferta para uma aula de Educação Física voltada para a Inclusão, a professora “P2” defende que houveram muitas mudanças de realidade desde que a mesma começou a lecionar na Escola Pioneira, de modo que no início dos anos 2000 – época que a professora ingressou na escola – haviam bem menos materiais e recursos para pensar e elaborar suas aulas, destacando que a direção teve papel fundamental na concretização da realidade atual:

[...] muitas vezes, a própria diretora chegava e dizia, “olha, tem uma coisa aqui que eu vi, o que que tu acha da gente comprar para Educação Física?” Às vezes até ela vinha trazer mais coisas do que eu. Então, isso sempre foi possível por isso, pelo grande envolvimento de todos aqui na escola (P2).

Outro destaque levantado pela professora de Educação Física da escola, condiz a respeito do número de alunos – com e sem inclusão - nas turmas e a presença de auxiliares de ensino, destacando que no início do processo de implementação da Educação Inclusiva, a política apenas elencava normas, de modo que elas não se concretizavam na prática, dificultando muito a atuação do professor, acrescentando que “[...] é importantíssimo sim, todo mundo ser incluído. Mas, é importante que todo o trabalho seja feito junto também, com todos os profissionais que vão acompanhar essa pessoa, a turma reduzida, o auxiliar de ensino, essas coisas (P2).

Neste sentido, como destacado pela professora “P2”, a realidade atual – turmas reduzidas, variedade de materiais e auxiliares de ensino - é bem diferente do que é relatado pelos participantes que vivenciaram o início do processo inclusivo, não só no que se refere a inclusão, mas nas condições de ensino como um todo (DC 15).

Da mesma forma, Bueno e Resa (1995 apud SILVA; SOUTO, 2015) articulam que as participações nas aulas de Educação Física por pessoas com deficiência contribuem para a superação das limitações e dificuldades destes sujeitos, auxiliando em seu crescimento pessoal e fazendo com que se sintam importantes para a sociedade e respeitados pelos colegas.

Em concordância com isso, a fala do ex-aluno “AE1” deixa claro esta sensação de pertencimento resultante das aulas de Educação Física, exaltando que gostava muito de participar das aulas, mas sobretudo o que ele mais gostava “Era dos colegas! [...] eu me dava muito bem com eles!”.

Por meio da fala do ex-aluno “AE1” e da notável alegria que o mesmo representava em suas emoções ao responder se gostava das aulas de Educação Física e da relação com seus colegas, percebe-se a importância das aulas nas relações pessoais desse aluno no meio escolar, de modo que por meio das aulas Educação Física ele se sentia alegre e feliz, se envolvia com seus colegas e adquiria novos conhecimentos a partir destas relações (DC 11).

Considerando-se as relações interpessoais e a relevância destas na vida dos alunos com deficiências, evidencia-se em uma resposta da aluna “AM1” a necessidade de práticas que estimulem os alunos a interação e o respeito da diversidade, uma vez que a aluna afirmou que a única coisa que ela não gosta na escola, que a deixa triste, era “O Lucas, eu não gosto do Lucas. Ele fica rindo de mim”. Exemplificando como reage o lado emocional de sua filha, o pai “RAM1” contribui com o seguinte: “É a mesma coisa que eu te falei antes, entendeu. Eles sentem muito. Ela não vai esquecer nunca, vai passar a vida inteira, e esse guri, o Lucas, ela nunca vai esquecer dele” (DC 14; AM1; RAM1).

Corroborando, o pai “RAE1” relata problemas parecidos nas relações de grupo do seu filho (AE1), mas por sua vez, o mesmo é enfático em afirmar que as únicas vezes que ele se sentia menos incluído era nos momentos fora das aulas de Educação Física, destacando que “[...] ele chegava em casa às vezes brabo, porque fulano de tal “não me deixou jogar”. Mas aí era naqueles momentos que não eram o horário de educação física, mas são crianças também, né, temos que entender isso (RAE1).

Por outro lado, a mãe “RAM2”, responsável pela aluna “AM2”, salienta que sua filha gosta muito das aulas de Educação Física, apontando que “[...] ela gosta de jogar de bola, gosta de correr [...] se sente muito feliz nas aulas, pelo o que ela me conta”.

Através do apontamento da mãe “RAE2”, onde a mesma destaca o gosto que sua filha tem pela dança, mas mesmo assim, apresentava dificuldade em desinibir-se nas aulas, releva-se a necessidade de práticas com propostas diferenciadas que abranjam a singularidade dos sujeitos e fomentem as relações pessoais e a afetividade dentro da escola regular, apontando o seguinte:

[...] ela ficava sempre de lado. Só que até hoje, eu nunca sei o porquê que ela não gostava de dança, porque ela gostava de dançar em casa e daí lá, ela não dançava. E era música que ela chegava em casa, pulava o tempo topo. E lá ela ficava quieta [...] mas quando ela vinha pra cá, era diferente (RAE2).

Do mesmo modo que foi destacado na maior parte dos depoimentos dos alunos, ex-alunos e seus responsáveis, nas aulas que foram observadas na escola, os alunos com deficiências permaneciam ativos nas aulas, interagindo com os colegas – muitas vezes recebendo auxílio dos mesmos – e executando as atividades conforme seus interesses e capacidades. Por sua vez, durante os recreios observou-se durante algumas ocasiões, os alunos deixados de lado pelos colegas e muitas vezes brincando sozinhos, afastados do grande grupo, mas não se constituindo esta descrição, como uma regra ou rotina. (DC 16).

Neste sentido, a coordenadora pedagógica “C” realça que a Escola Pioneira sempre trabalhou buscando desenvolver em todos os alunos este senso de responsabilidade e igualdade, de modo que destacou o seguinte: “[...] nós sempre trabalhamos isso com os alunos, pra eles aprenderem a lidar com os colegas que tem alguma deficiência, qualquer que seja [...] ajudar nas aulas, auxiliar os professores”.

Alves e Duarte (2012) relevam esta evidenciação ao ponderarem que a simples inserção dos alunos com deficiências ao ambiente físico das aulas de Educação Física, não assegura a inclusão dos mesmos e o estabelecimento de vínculos sociais, uma vez que nem sempre ocorre a mútua aceitação perante seus pares, podendo os alunos com deficiências sofrer com a rejeição dos colegas.

Destacando os ensinamentos que obteve através do dia a dia e dos anos de práticas, a professora “P2” evidencia mais uma vez que os ganhos efetivos que ela vivenciou nas aulas de Educação Física, foram resultantes de seu interesse e da sua dedicação pessoal:

[...] hoje em dia tu ser professor, é tu lidar com muitas coisas diferentes dentro da sala de aula, muitas situações diferentes e tu ter uma resiliência suficiente para tu conseguir “rebolar” e vencer tudo isso, sabe. Falta muita estrutura, vai muito do que cada professor está realmente com vontade de trabalhar e de enxergar seu trabalho, para crescer em cima disto (P2).

Encerrando sua fala a professora destaca que é uma ironia afirmarmos que em todas as aulas a criança é incluída, pois segundo ela “é mentira eu te dizer que toda aula eu consigo incluir a criança, porque isso não é bem assim [...]” enfatizando ainda que “[...] isso é só com a prática que tu adquire” (P2).

Assim, considerando-se os relatos do dia a dia da professora de Educação Física e o exposto por Darido *et al.* (2001) a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais, evidencia-se deste modo, a importância de uma abordagem direcionada para as três dimensões dos conteúdos destacadas pelo autor, uma vez que expostas todas as dificuldades da prática, faz-se necessário na efetivação da inclusão, propostas com ideais voltados para as atitudes, conceitos e procedimentos de todas as dimensões da cultura corporal (DC 16).

Considerando-se o fim efetivo em que as políticas educacionais se propuseram, é possível destacar o êxito destas medidas, mas, contudo, é do entendimento de todos que ainda há um longo caminho a ser percorrido, uma vez que por meio da vivência de campo sobressaiu-se o fato de que os esforços pessoais dos envolvidos no processo – equipe diretiva e professores – foi o grande motivador da qualificação pessoal dos mesmos, e também, o grande resultante da maior parte das ações inclusivas que alcançaram a plenitude objetivada em suas abordagens. (DC 16).

Entretanto, mesmo com algumas das barreiras e dificuldades apresentadas na efetividade das práticas inclusivas, é perceptível nos relatos dos participantes a importância da Educação Física para suas vidas como um agente de promoção de saúde física e intelectual, uma vez que os mesmos destacaram em seus argumentos, com muito entusiasmo, momentos em que as aulas de Educação Física lhes

proporcionaram satisfação e elevaram sua autoestima. Como os principais destaques oriundos da Educação Física em uma perspectiva inclusiva, podemos destacar inúmeros fatores relacionados a diversidade, mas sobretudo: a potencialização dos vínculos afetivos, a quebra de barreiras, a independência, o saber vencer e o saber lidar com a derrota, a superação das limitações e das próprias dificuldades, sem esquecermos, é claro, do crescimento pessoal como um todo, permitindo assim que as pessoas com deficiências se sintam importantes para a sociedade (DC 16).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste estudo percebeu-se que a escola investigada está em um patamar acima das demais Escolas da região, mostrando-se muito preparada e capacitada para a atuação voltada à Inclusão Escolar. Por conseguinte, a própria Educação Inclusiva no Brasil ainda tem muito a melhorar para alcançar o tão esperado modelo inclusivo, de modo que possibilite aos seus alunos com deficiência uma escola digna e respeitadora das especificidades de cada indivíduo, contribuindo, assim, para a inclusão na sociedade.

A respeito das implicações nas aulas de Educação Física, no que se refere as políticas educacionais, os ganhos da área seguem no mesmo sentido da escola como um todo, de modo que o fator humano é o grande diferencial, sobressaindo-se como qualidades o empenho e a dedicação dos membros em “viver” a inclusão como um todo. Entretanto, especificamente à Educação Física, podemos destacar que através da interação conjunta dentro das turmas regulares e por meio das relações interpessoais antes songadas, viabilizou-se aos alunos com deficiências a oferta da Educação Inclusiva como um complemento de ensino da educação básica, possibilitando-se, assim, o direito e a possibilidade do desenvolvimento integral dos mesmos (físico, cognitivo, social e afetivo), além da experimentação dos benefícios advindos das práticas conscientes nas aulas de Educação Física, como: senso de pertencimento ao grupo, bem-estar, autoestima, independência e equilíbrio emocional.

Neste entendimento, cabe destacar que para a inclusão nas aulas de Educação Física, não se excetuando o contexto geral relacionado a inclusão nas escolas, as práticas adotadas não podem ser fragmentadas e reducionistas no sentido de realizarem apenas adaptações na execução das atividades propostas nas aulas. Desta forma, uma prática efetivamente inclusiva, deve partir de uma alteração global da escola e do ambiente em si, enfocando mudanças na visão de todos os sujeitos envolvidos – da equipe diretiva, professores, alunos, comunidade escolar, e porque não, da própria sociedade -, alterando-se assim, a concepção do currículo, dos métodos, objetivos e abordagens do ambiente escolar. Com isto, possibilita-se uma ressignificação dos conceitos de diversidade, diferença e identidade dos sujeitos, fomentando, assim, acima de tudo o respeito e a dignidade nas relações humanas.

Por este destaque, é possível compreender o porquê da Escola Pioneira possibilitar aos seus alunos uma prática inclusiva bem próxima do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), pois naquele ambiente, a mudança da visão e compreensão dos aspectos relacionados a inclusão são abordadas e tratadas com seriedade, há muitos anos, até mesmo desde antes das políticas voltadas a inclusão serem publicadas.

Sobretudo, compreende-se que este é um processo lento e gradual que tende a evoluir cada vez mais socialmente, de modo que através da garantia dos direitos constantes na legislação, será possível apropriar-se de recursos e medidas que fomentem a ampliação do conhecimento do senso comum a respeito da diversidade e inclusão das pessoas com deficiências. Com a efetivação nesta direção, altera-se a realidade como um todo, tornando os resultados do processo muito mais facilitados. Todavia, há de sabermos que a alteração deste quadro não será fácil, tendo em vista o contexto excludente da sociedade e a compulsória busca pela produtividade advinda do sistema capitalista.

Assim, para o seguimento dos estudos na área da Educação Inclusiva com enfoque na Educação Física, podem ser investigados ainda, outros microssistemas dos quais o aluno faça parte, como, por exemplo, aprofundar até qual ponto estas implicações elencadas resultam em ganhos reais nas vidas pessoais das pessoas com deficiências ou, também, especificamente a este estudo, abordar-se como se encontram na atualidade – pessoal e profissionalmente -, os alunos com deficiências egressos da Escola Pioneira.

Desta forma, conclui-se que apesar das implicações políticas da Educação Inclusiva ainda engatinharem e muitas vezes dependerem do interesse pessoal dos professores e coordenadores envolvidos, as mesmas podem ser consideradas como efetivas no fim a que se propuseram, tendo em vista as grandes mudanças de realidade constatadas no período temporal analisado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. **Movimento**, Porto Alegre, v.18, n.3, p. 237-256, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26654/21147>>. Acesso em: 18 set. 2020.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luís Roberto. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.com.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/1364/1067>>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 29 set. 2020.

_____. **Lei nº. 9394, de dezembro de 1996**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>>. Acesso em 14 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov., 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

CAMPOS, Juliane Ap de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista da Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 271-283, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127402010.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.4, p. 889-899, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a09v16n4.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

DA COSTA JÚNIOR, Antônio Gil; DE MIRA COSTA, Carlos Eduardo. A educação para pessoas com deficiência no Brasil: histórico e conceitos. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, n. 44, 2014. Disponível em: <<http://atlante.eumed.net/wp-content/uploads/educacion-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2020.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/educacao-fisica-e-os-parametros-curriculares-nacionais.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERREIRA, Eliana Lúcia; CATALDI, Carolina Lessa. Implantação e implementação da Educação Física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 79-94, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf>. Acesso em: 11 set. 2014.

MARQUES, Alexandre Carriconde *et al.* Do diagnóstico à ação: experiências em promoção de atividade física. **Rev Bras Ativ Fis Saúde**, Pelotas, v.18, n.2, p. 236-241, mar. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/viewFile/2634/2396>>. Acesso em: 30 out. 2020.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. O psicólogo escolar e os processo de implantação de políticas públicas: atuação e formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2007.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, p. 73-81, 2003. Disponível em: <<http://www.spef.pt>>. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Wederson Rufino dos. Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 501-519, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v18n3/v18n3a08.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2020.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas educação para todos: um imperativo nos sistemas de ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Org.). **In/exclusão nas tramas da escola.** Canoas: Editora ULBRA, 2007. p. 173-188.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: _____. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003. p. 12-16. Disponível em: <<http://www.pjpp.sp.gov.br/2004/artigos/17.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2020.

SENAC. DN. **Transversalidade e inclusão: desafios para o educador.** Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

SILVA, Rita de Fátima da; JÚNIOR, Luiz Seabra; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, Joale Jefferson da; SOUTO, Elaine Cappellazzo. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de educação física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 181-192, 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/13901/pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2020

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2020.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência,** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=424&Itemid>. Acesso em: 21 set. 2020.