

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Lenice de Fátima Cadó

**PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: COMPREENSÃO  
DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Santa Maria, RS  
2021



Lenice de Fátima Cadó

**PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: COMPREENSÃO DE  
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação Física**.

Orientador: Rosalvo Luis Sawitzki  
Co-orientadora: Luciana Erina Palma

Santa Maria, RS  
2021

Cadó, Lenice de Fátima

PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA / Lenice de Fátima Cadó.- 2021.

106 p.; 30 cm

Orientador: Rosalvo Luis Sawitzki

Coorientadora: Luciana Erina Palma

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, RS, 2021

1. Inclusão 2. Acessibilidade 3. Educação Física 4. Pessoa com Deficiência I. Luis Sawitzki, Rosalvo II. Erina Palma, Luciana III. Título.

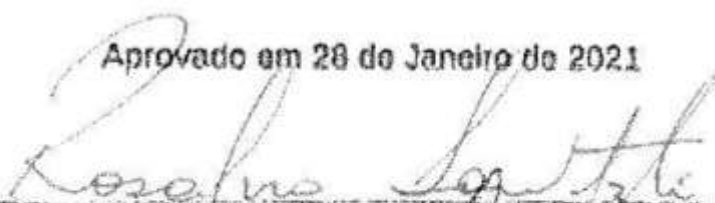
Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LENICE DE FÁTIMA CADÓ, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

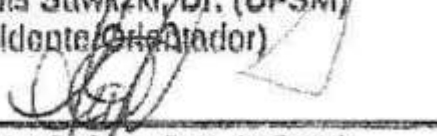
**PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE:  
COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovado em 28 de Janeiro de 2021



Rosalvo Lula Sawicki, Dr. (UFSM)  
(Presidente/Orientador)



Luciana Erina Falina, Dra. (UFSM)  
(Coorientadora)



Tatiane Negrini, Dra. (UFSM)



Patrícia Paludett Flores, Dr. (UNICESUMAR)

Santa Maria, RS

2021



## AGRADECIMENTO

Agradeço a todas as pessoas, que de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de maneira especial:

- A Deus e a Nossa Senhora de Fátima por ser minha fonte de inspiração e por me guiar na minha trajetória e proporcionando ânimo e coragem na minha caminhada.

- Agradeço ao meu orientador Rosalvo Sawitzki pelas contribuições no aperfeiçoamento do trabalho.

- Agradeço à minha co-orientadora Luciana Palma pela dedicação, compromisso com que conduziu as orientações e os valiosos momentos de aprendizados.

- Agradeço de forma especial ao meu pai Humberto e à minha mãe Clenice, por estarem ao meu lado me apoiando e incentivando nesta caminhada e por não medirem esforços para que eu pudesse levar meus estudos adiante. A vocês expresseo o meu maior agradecimento.

- Aos meus colegas de mestrado pelas trocas de conhecimento, em especial a Ariadine e a Heloísa pela amizade e parceria construída durante esse período de convivência e também ao colega Eriques por toda paciência, carinho, disponibilidade e auxílio nos momentos que precisei.

- A todos meus amigos e amigas pela motivação e força, em especial aos meus amigos Angélica, Bhianca, Eduarda e Felipe pela parceria e amizade, pela disposição para compartilhar minhas angústias, tristezas e alegria e principalmente pelos momentos presenciais e virtuais de descontração que contribuíram para que esse processo fosse mais fácil.

- As professoras que aceitaram fazer parte deste estudo e que contribuíram na pesquisa realizando enriquecedoras trocas de conhecimentos e reflexões.

- A Universidade Federal de Santa Maria e ao Centro de Educação Física e Desporto, funcionários e docentes que fizeram parte do meu processo acadêmico e contribuíram na minha formação profissional.

A todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão desta etapa da minha vida de desenvolvimento pessoal e profissional, o meu MUITO OBRIGADA!





No futuro, quando todas as escolas se tornarem inclusivas, bastará o uso da palavra *escola* sem adjetivá-la.

SASSAKI



## RESUMO

### PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTORA: Lenice de Fátima Cadó  
ORIENTADOR: Rosalvo Luis Sawitzki  
CO-ORIENTADORA: Luciana Erina Palma

O direito de acesso à educação das pessoas com deficiência está garantido por lei, porém, barreiras ainda encontradas no ambiente escolar e acabam não proporcionando autonomia e independência aos alunos. Uma dessas barreiras refere-se à falta de acessibilidade, seja ela arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática ou atitudinal. Deste modo, é importante que o ambiente escolar seja acolhedor, seguro e confortável e que as escolas possam proporcionar que todas as pessoas consigam participar das atividades de forma integral. Além disso, os espaços das aulas e os professores de Educação Física devem prever as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno, para garantir a participação de todos sem que haja exclusão de alguns. O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, sob a ótica da acessibilidade, a partir da compreensão de professores de Educação Física. Com este intuito, foi realizado um levantamento e foram selecionadas a escola estadual e a escola municipal que possuíam maior número de alunos com deficiência matriculados. Participaram do estudo duas professoras de Educação Física, uma de cada escola. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas através da plataforma *Google Meet*, seguindo roteiro que continha questões sobre inclusão, construído a partir das dimensões de acessibilidade conforme o proposto por Sassaki (2010). Como resultados, as professoras afirmaram que as escolas não incluem todos os alunos, entretanto, têm realizado ações para tornarem-se inclusivas. As professoras observaram algumas facilidades e dificuldades, como por exemplo, a troca de conhecimento com a professora de Educação Especial e a falta de acessibilidade. Destacou-se, também, como fator importante à inclusão, as escolas possuírem sala de recursos, possuírem professor de Educação Especial, além da resignificação das aulas e da preparação para atender os alunos com deficiência, por parte dos professores. Em relação às dimensões de acessibilidade, notou-se que as escolas estudadas não proporcionaram todas aos alunos com deficiência e que a dimensão arquitetônica não se mostrou ser acessível para todas as deficiências. As professoras relataram que suas escolas e as suas aulas de Educação Física proporcionaram as outras dimensões de acessibilidade: acessibilidades comunicacional, metodológica e atitudinal. Em uma das escolas, não há acessibilidade instrumental, e na outra, alguns materiais são acessíveis e outros são adaptados. Quanto à acessibilidade programática, somente uma das escolas possui. Portanto, apesar de as escolas não proporcionarem todas as dimensões de acessibilidade que são importantes para o processo de inclusão, estas estão realizando ações para melhor atender aos alunos com deficiência e proporcionar a todos autonomia e independência no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão. Acessibilidade. Educação Física. Pessoa com Deficiência.



## ABSTRACT

### PROCESS OF INCLUSION AND ACCESSIBILITY: UNDERSTANDING PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

AUTHOR: Lenice de Fátima Cadó  
ADVISOR: Rosalvo Luis Sawitzki  
CO-ADVISOR: Luciana Erina Palma

The right of access to education for people with disabilities is guaranteed by law, however, barriers can still be found in the school environment and end up not providing autonomy and independence to the students. One of these barriers refers to the lack of accessibility, be it architectural, communicational, methodological, instrumental, programmatic or attitudinal. Thus, it is important that the school environment is welcoming, safe and comfortable and that schools can prevent everyone from being able to participate in activities in an integral way. In addition, class spaces and Physical Education teachers must provide for necessity, as limitations, as potential and the interests of each student, to guarantee the participation of all without excluding some. This study aimed to analyze the process of school inclusion of people with disabilities, from the perspective of accessibility, from the understanding of Physical Education teachers. For this purpose, a survey was carried out and the state school and the municipal school that had the largest number of students with disabilities enrolled were selected. Two physical education teachers participated in the study, one from each school. Semi-structured interviews were conducted through the Google Meet platform, following a script that contained questions about inclusion, built from the dimensions of accessibility as proposed by Sasaki (2010). As a result, the teachers stated that schools do not include all students, however, they have taken actions to become inclusive. The teachers observed some facilities and difficulties, such as, for example, the exchange of knowledge with the Special Education teacher and the lack of accessibility. It also stood out, as an important factor for inclusion, that schools have a resource room, and having a Special Education teacher, in addition to the reframing of classes and the preparation of teachers with disabilities. Regarding the dimensions of accessibility, it was noted that it was not provided to all the students with disabilities in the studied schools and that the architectural dimension did not prove to be accessible for all disabilities. The teachers reported that their schools and their Physical Education classes provided the other dimensions of accessibility: communicational, methodological and attitudinal accessibility. In one of the schools, there was no instrumental accessibility, and in the other, some materials are accessible and others are adapted. As for programmatic accessibility, only one of the schools has it. Therefore, although schools do not provide all the dimensions of accessibility that are important for the inclusion process, they are taking actions to better serve students with disabilities and provide everyone with autonomy and independence in the school environment.

**Keywords:** Inclusion. Accessibility. Physical Education. Disabled person.



## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Dimensões de acessibilidade de acordo com Sasaki .....         | 31 |
| Quadro 2 – Conceitos de mobilidade, acessibilidade e suas dimensões ..... | 32 |
| Quadro 3 – Descrição das participantes .....                              | 40 |





## SUMÁRIO

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>9</b>  |
| 1.1      | OBJETIVO GERAL.....   | 13        |
| 1.2      | OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....                                       | 13        |
| <b>2</b> | <b>CAMINHOS TEÓRICOS</b> .....                                    | <b>15</b> |
| 2.1      | PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR .....                                | 15        |
| 2.1.1    | Histórico do processo da inclusão .....                           | 15        |
| 2.1.2    | Processos da Inclusão na Escola .....                             | 22        |
| 2.1.3    | Inclusão Escolar na Educação Física .....                         | 24        |
| 2.2      | ACESSIBILIDADE .....  | 29        |
| 2.2.1    | Acessibilidade: Conceitos e Significados .....                    | 29        |
| 2.2.2    | Acessibilidade Escolar e Educação Física.....                     | 33        |
| <b>3</b> | <b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....                        | <b>37</b> |
| 3.1      | CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO .....                                    | 37        |
| 3.2      | INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....                             | 37        |
| 3.3      | PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS.....                            | 39        |
| 3.4      | COLABORADORES DO ESTUDO.....                                      | 40        |
| 3.5      | ANÁLISE DOS DADOS .....   | 41        |
| 3.6      | ASPECTOS ÉTICOS.....  | 41        |
| <b>4</b> | <b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....                                    | <b>43</b> |
| 4.1      | PROCESSO DE INCLUSÃO .....  | 43        |
| 4.2      | ACESSIBILIDADE .....  | 46        |
| 4.2.1    | Acessibilidade Arquitetônica .....                                | 47        |
| 4.2.2    | Acessibilidade Comunicacional .....                               | 52        |
| 4.2.3    | Acessibilidade Metodológica .....                                 | 54        |
| 4.2.4    | Acessibilidade Instrumental .....                                 | 57        |
| 4.2.5    | Acessibilidade Programática.....                                  | 60        |
| 4.2.6    | Acessibilidade Atitudinal .....                                   | 63        |
| 4.3      | PROCESSO DE INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA....        | 66        |
| <b>5</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                                 | <b>71</b> |
|          | REFERÊNCIAS.....  | 75        |
|          | APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL .....                      | 93        |
|          | APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)... | 95        |
|          | APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....                     | 97        |
|          | APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....                          | 99        |



## 1 INTRODUÇÃO

O direito ao acesso à escola para as pessoas com deficiência, no ensino regular, é algo recente, ao considerar-se que, na antiguidade elas eram mortas, por não serem vistas como humanas. Porém, este quadro foi mudando ao longo do tempo e as pessoas com deficiência foram, aos poucos, se tornando reconhecidas como cidadãos que possuem direitos e deveres. Em relação à educação, nota-se avanços mais significativos a partir do século XX (FRIAS; MENEZES, 2008).

Mesmo após os avanços, em início, as pessoas com deficiência não tinham oportunidade de frequentar uma escola regular de ensino. Foram criadas instituições especializadas para o atendimento, entretanto, com isso, evidenciou-se o paradoxo inclusão/exclusão (BRASIL, 2008). Observou-se que, apesar da tentativa de incluir, permaneceu havendo separação das pessoas pelos “padrões” da escola, ou seja, pessoas com deficiência ficavam em um local específico e as sem deficiência, em outro (BATISTA, 2002).

Nesse sentido, manifesta-se a preocupação em oportunizar às pessoas com deficiência o acesso à educação nas escolas de ensino regular. Surge o movimento pela inclusão, no intuito de lutar e assegurar os direitos das pessoas com deficiência. Pode-se afirmar que o movimento mundial pela inclusão é “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.5).

Segundo Sasaki (2010), para que ocorra a inclusão das pessoas com deficiência, é preciso que a sociedade se modifique, entendendo que é necessário se transformar para atender as necessidades de todas as pessoas, conceituando, assim, a inclusão como um “processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 2010, p.39).

Embasado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na Declaração de Salamanca de 1994, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e na Lei Brasileira de Inclusão nº13.146/2015 (BRASIL, 2015), a escola tem dever de receber as pessoas com deficiência, proporcionando

igualdade no acesso e a permanência na escola, além de assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

Desta maneira, as escolas devem ser espaços onde sejam oportunizadas condições para que os alunos possam desenvolver as suas potencialidades, respeitando as diferenças de todos. Ou seja, o ambiente não pode ser limitador, deve permitir o livre acesso de todos, independente de sua condição (ELALI, 2002; CORRÊA, 2010).

A escola, sendo um espaço educativo e inclusivo, necessita de condições que possam garantir o acesso e a participação autônoma de todos os alunos em todos os ambientes da escola. Segundo Rissi (2010), para os alunos com deficiência serem incluídos, deve ser levado em consideração o acesso e a disponibilidade de espaços físicos adequados para recebê-los, e, desta forma, a acessibilidade faz parte do processo de inclusão.

A acessibilidade está sendo valorizada como algo necessário e importante para todas as pessoas, além de ser um direito básico dos cidadãos (SOUZA, 2017). Deste modo, as discussões sobre a temática da acessibilidade vêm crescendo, principalmente quando trata-se dos aspectos arquitetônicos (CORRÊA, 2010; SOUZA, 2017) e sobre a importância de facilitar o acesso para as pessoas com deficiência, dando oportunidade para que as mesmas possam participar e interagir nos espaços escolares e sociais (CRUZ, 2015).

A Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), no artigo 3º, inciso I, conceitua acessibilidade como a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia”, pelas pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, dos espaços, edificações, mobiliários, informação e comunicação, além de “outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo” (BRASIL, 2015, Art. 3, I).

O direito das pessoas com deficiência está garantido por lei, porém as dificuldades, em virtude das barreiras arquitetônicas, revelam a dicotomia que existe entre as leis em vigor e o cumprimento nos ambientes e, principalmente, nas escolas. A falta de acessibilidade na escola, enfim, culmina na exclusão social, em que os direitos de cidadania das pessoas com deficiência são negados (SOUZA, 2017).

O conceito de acessibilidade não está restrito apenas às questões arquitetônicas, o mesmo abarca a implantação de condições para que as pessoas com deficiência possam participar de diferentes situações em diversos lugares

(FREITAS; NEGRINI, 2014), permitindo às pessoas com deficiência exercer plenamente a sua cidadania (SOUZA, 2017).

Ao considerar que a acessibilidade não permeia apenas as questões arquitetônicas, entende-se que ela atinge outros aspectos, como apresentado na classificação realizada por Sasaki (2010), a qual foi tomada como referência do conceito de acessibilidade, no atual estudo. Sasaki (2010) classifica acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, mostrando que todas essas dimensões são importantes para garantir que as pessoas com deficiência possam locomover-se com autonomia e serem incluídas.

Com isso, é importante que o ambiente escolar seja acolhedor, seguro e confortável, pois o aluno precisa ganhar autonomia para sentir-se apto para viver todo tipo de experiência, com tranquilidade e em segurança, e adquirir novos conhecimentos (CARVALHO, 2008).

Para que o ambiente escolar seja inclusivo, as escolas devem possibilitar não apenas o acesso físico, mas proporcionar que todas as pessoas consigam participar das atividades escolares de forma integral (FRIAS; MENEZES, 2008; SILVA; CARVALHO, 2017; JACOMELI, 2019). É necessário, portanto, que o professor, um dos facilitadores da inclusão na escola, dê a devida importância e reflita como irá contribuir para a efetivação desse processo inclusivo.

Para tal, o processo de inclusão dos alunos com deficiência é uma questão a ser trabalhada desde a formação inicial (FONSECA; SILVA, 2010). Segundo Flores et al. (2013), a formação inicial é um espaço no qual é oportunizado aos estudantes a reflexão sobre o que é ser professor. É nesse momento, também, que as disciplinas contribuem para que os futuros professores identifiquem os desafios da docência, assim como construam e reconstruam conhecimentos e saberes dentro do contexto escolar, configurando-se como uma base para que possam seguir esse processo permanentemente.

Entretanto, sabe-se que a formação do professor perpassa toda a sua vida profissional (FRANK, et al., 2013), e por isso, é importante que a escola oportunize espaços de formação envolvendo todos os profissionais, promovendo reflexões sobre as ações inclusivas (TERRA; GOMES, 2013). Para Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011), a existência de momentos reflexivos sobre a própria prática é

“importantíssimo”, pois torna-se um valioso instrumento para a adequação do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Dessa forma, é importante que os professores procurem atualizar-se, buscando aprofundamento e aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico (SOUZA; RODRIGUES, 2015), favorecendo que os mesmos apreendam o processo de inclusão para que consigam contribuir no desenvolvimento dos alunos com deficiência (FIGUEIREDO; NEGREIROS; ARAÚJO, 2017).

Assim, afirma-se que a formação inicial e a continuada, além da reflexão realizada acerca do processo de inclusão, corrente em ambas, são fatores que contribuem para que os alunos com deficiência tenham acesso à escola e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física (FLANK et al., 2013).

Outro fator importante a ser discutido é sobre a acessibilidade e a relevância da mesma para a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Para isso, é necessário que seja observada a estrutura física, a utilização do espaço físico e os materiais a serem utilizados, para permitir que os mesmos participem de forma autônoma das atividades (RISSI, 2010; MAZZARINO; FALKENBACH; RISSI, 2011; MIRON; COSTA, 2014).

Os espaços das aulas de Educação Física devem prever as necessidades, as limitações, as potencialidades e os interesses de cada aluno. Com isso, o professor de Educação Física deve possuir estratégias para garantir a participação de todos nas aulas, sem que haja exclusão de alguns (CARVALHO et al., 2017).

Com a necessidade de ampliar o conhecimento sobre a temática, surge o interesse de estudar sobre a inclusão e acessibilidade, principalmente depois do ingresso no Núcleo de Apoio e Estudos em Educação Física Adaptada (NAEEFA) e após realizar a pesquisa intitulada “Acessibilidade Arquitetônica e Instrumental nas escolas e aulas de Educação Física”, pelo curso de Especialização em Educação Física Escolar (2019).

Percebeu-se, no estudo realizado (CADÓ, 2019), que as escolas da pesquisa não estavam preparadas arquitetonicamente para receber os alunos e não possuíam materiais específicos ou adaptados para as pessoas com deficiência. Nota-se a importância que a acessibilidade possui para que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação e possam participar das aulas de Educação Física.

Na construção do estudo do curso de especialização, identificou-se que a maioria das pesquisas que se relacionam à acessibilidade escolar referem-se à

acessibilidade arquitetônica (SOUZA, 2017). Com isso, torna-se importante verificar as demais acessibilidades no âmbito escolar, pois como Sasaki (2010) afirma, todas as dimensões de acessibilidades são importantes para que as pessoas com deficiência tenham uma educação de qualidade e mais inclusiva.

Além disso, de acordo com um levantamento realizado por Souza (2017), foram elaboradas seis dissertações e teses sobre acessibilidade em escolas públicas em um período de 10 anos (2006 a 2016), sendo que apenas uma dissertação foi realizada pela Universidade Federal de Santa Maria.

Com isso, surge a problemática do estudo: qual a compreensão dos professores de Educação Física sobre a inclusão e a acessibilidade das pessoas com deficiência?

Dessa forma, amplia-se a necessidade de pesquisar acerca das acessibilidades nos espaços escolares, pois as mesmas tornam-se condição fundamental para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas no ambiente escolar. Com isso, pretende-se investigar as compreensões de professores de Educação Física sobre o processo de inclusão e acessibilidade nas escolas e nas aulas de Educação Física.

## 1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência, sob a ótica da acessibilidade, a partir da compreensão de professores de Educação Física.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar a compreensão dos professores de Educação Física sobre inclusão e acessibilidade;

Entender como são percebidas as dimensões de acessibilidade pelos professores de Educação Física;

Constatar as dificuldades e facilidades em relação à inclusão e acessibilidade nas aulas de Educação Física.





## **2 CAMINHOS TEÓRICOS**

Neste capítulo, serão apresentados elementos essenciais sobre a Inclusão e a Acessibilidade das pessoas com deficiência, sendo separados em dois tópicos fundamentais à temática do estudo. No primeiro tópico, são destacados assuntos sobre O Processo da Inclusão Escolar, no qual são abordados os temas: Histórico do Processo da Inclusão, Processos da Inclusão na Escola e Inclusão Escolar na Educação Física. No segundo tópico, são discutidos aspectos da Acessibilidade, em que será apresentada a Acessibilidade: Conceitos e Significados e Acessibilidade Escolar e Educação Física.

### **2.1 PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Neste tópico, primeiramente, será discutido o tema Histórico do Processo da Inclusão, onde se apresenta a trajetória deste processo de discussão, dentro da sociedade, no mundo. A trajetória histórica permite identificar de que maneiras as pessoas com deficiência foram tratadas ao longo dos anos, além de permitir observar as principais leis que, ao longo do tempo, foram garantindo o direito das pessoas com deficiência à educação formal. O segundo tema a ser discutido, Processos da Inclusão na Escola, aborda a escola inclusiva. No terceiro tema, Inclusão Escolar na Educação Física, serão debatidas as atitudes inclusivas e as aulas de Educação Física.

#### **2.1.1 Histórico do processo da inclusão**

As pessoas com deficiência sempre fizeram parte da sociedade, mas eram tratadas diferentemente, a depender da época e da cultura vivida. Em geral, durante séculos, as pessoas com deficiência eram discriminadas, maltratadas e mortas. Apenas algumas tinham a proteção assistencialista de alguma instituição de caridade. Depois, em tempos mais recentes, foram ganhando seu espaço na sociedade e garantindo seus direitos e deveres (FONSECA, V., 1991; RODRIGUES, M., 2010; MONTEIRO et al., 2016).

Na Roma Antiga, era recomendada a eliminação das crianças que nasciam com alguma deformação física, pois naquela época era supervalorizado o corpo belo e forte, para as guerras. Logo após o nascimento, os recém-nascidos eram jogados em rios ou em precipícios, para que fossem conduzidos a um desígnio “sagrado” (RODRIGUES, M., 2010).

Como observado no trecho, “[...] cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que forem corporalmente defeituosos [...] é o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem” (PLATÃO, 1972, p. 716, apud AMARAL, 1995, p.44). Os que conseguiam sobreviver tinham função de atração circense ou mendigavam pelas cidades (RODRIGUES, M., 2010).

Na Idade Média (V e XV), havia forte apelo às crenças, a mitologias, e bruxaria, e demais conceitos que abordavam, de alguma forma, os castigos do divino, castigos de Deus, o que fez com que continuasse o preconceito e a perseguição com as pessoas com deficiência visto nos séculos anteriores (FONSECA, V., 1991; MONTEIRO et al., 2016).

Porém, com o avanço do Cristianismo, as pessoas com deficiência não eram mais vistas como castigo de Deus, surgindo as questões de piedade e caridade, e passa a ver-se a pessoa com deficiência como provida de alma (o que não se constatava, até então), que não deveria ser abandonada, sendo considerada, também, filha de Deus (PESSOTTI, 2012; MONTEIRO et al., 2016).

Na idade Moderna (XV a XVIII), as pessoas com deficiência são entendidas como doentes, que precisam de cuidados médicos. Apesar de ocorrer avanços nos estudos médicos sobre as deficiências, ainda continuava a discriminação e a segregação. As clínicas, hospitais e asilos tinham como objetivo isolar as pessoas com deficiência das demais (BATISTA, 2002).

No Brasil, principalmente nos séculos XV a XVIII, a pessoa com deficiência foi “considerada por vários séculos dentro da categoria mais ampla dos ‘miseráveis’, talvez o mais pobre dos pobres... Não significando nada em termos de vida social ou política do Brasil” (SILVA, O., 1987, p. 191). Além disso, em algumas culturas indígenas, a eliminação das crianças que nasciam com deficiência era habitual, pois seu nascimento era considerado um prenúncio de castigos dos deuses (NEGREIROS, 2014 apud CORRENT, 2016).

Com a revolução industrial (Séc. XVIII à XIX) ocorreram mudanças sociais, fruto das lutas de trabalhadores por melhores direitos, devido aos acidentes de

trabalho, nos quais havia mutilações ou demais casos graves, além do crescimento de casos e da preocupação com as doenças. Com isso, ocorreu a criação de atividades assistencialistas, previdenciárias e de atendimento à saúde, assim como, a habilitação e reabilitação dos acidentados (SILVA, O., 1987; FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2014; FREIRE, 2015).

Apenas a partir do século XIX que a sociedade começa a perceber que é sua responsabilidade proporcionar medidas de assistência e proteção para as pessoas com deficiência (PEREIRA; SARAIVA, 2017). Assim, em vários países da Europa, são criados locais específicos para o atendimento das pessoas com deficiência. Além de cuidados médicos na reabilitação e tratamento de pessoas com lesões físicas e deficiência, também devem receber serviços especiais para poderem continuar a usufruir de uma vida com propósitos (SILVA, O., 1987; PEREIRA; SARAIVA, 2017).

No Brasil, a criação de institutos para pessoas com deficiência ocorreu na época do Império, quando foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (BATISTA, 2002).

No século XX, após a 1ª e 2ª Guerra Mundial, houve um aumento no número de pessoas com deficiência, em consequência das doenças e lesões dos soldados que voltavam da guerra, assim provocando preocupação com assistência e qualidade do tratamento da população de modo geral. Nesse sentido, programas e políticas assistenciais passaram a ser desenvolvidas no sentido de atender os pobres, os idosos, as crianças carentes e as pessoas com deficiência (GARCIA, 2012; PEREIRA; SARAIVA, 2017).

Também no Brasil, em 1926, é fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento às pessoas com deficiência mental e, em 1954, surge a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – com objetivo de promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla (BATISTA, 2002).

Observa-se que as pessoas com deficiências foram percebidas e inseridas no meio social em um processo lento e gradual, porém “não se pode visualizar um processo contínuo e homogêneo de integração, pois os sentimentos e a maneira pela qual a sociedade enxergava as pessoas com deficiência variam também de um país para o outro num mesmo período” (GARCIA, 2012, p. 10).

Na década de 1990, começa a surgir um novo modelo de atendimento escolar, em que era defendido que os alunos com deficiência deveriam ser colocados em sala

comum, junto a pessoas sem deficiência. Criou-se, assim, a necessidade de a sociedade mudar para promover a Inclusão (ARANHA, 2001; FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2014). Com isso, começam a ser pensadas leis para garantir o acesso das pessoas com deficiência nas escolas e o direito à educação formal.

Anos antes, em 1961, a Lei brasileira nº 4.024, de 1961, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), garantia o direito à educação em escolas para as crianças com deficiência, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

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

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, n.p).

Dez anos após a criação desta, pode se citar a Lei nº 5.692/71, que Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, a qual representou um retrocesso, colocando que pessoas com deficiência deveriam receber tratamento especializado, em salas especiais.

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

No entanto, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, observa a garantia no acesso ao sistema regular de ensino de forma gratuita, sendo a educação um dever do Estado e da família e um direito de todos. Ressalta-se que o atendimento às pessoas com deficiência, de preferência, seja realizado na escola regular:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, n.p).

Então, visando garantir a educação das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, foi criada a Declaração de Salamanca, em 1994, em Salamanca, Espanha, na qual 300 participantes, com representação de 92 governos e 25 organizações internacionais, se reuniram para examinar as mudanças fundamentais

de políticas necessárias para desenvolver uma educação inclusiva, preparando as escolas para receber todos os alunos, principalmente os alunos com deficiência. O texto destaca que

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (SALAMANCA, 1994, n.p).

Em 1996, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, em vigor nos dias atuais, a qual estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, assim como para as pessoas com deficiência.

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, n.p).

Posteriormente, criou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, de 1998, em que definiu sobre as necessidades básicas de aprendizagem, além do compromisso dos governos quanto às metas a serem alcançadas, para a educação básica. Dentro disso, ressalta-se que devem ser realizadas ações que garantam a igualdade de acesso à educação a todas as pessoas com deficiência:

Artigo 3 – 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1998, n.p).

No outro ano, em 1999, o Decreto nº 3.298 regulamentou a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispondo sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando, assim, as normas de proteção, dentre outras providências. Neste decreto, o conceito de deficiência fica estabelecido como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão

considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, n.p). Além disso, considera por pessoas com deficiência as que se enquadram nas categorias: deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla.

Para a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, cria-se o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 2001, que salienta que o direito à educação é comum a todos, e que as pessoas com deficiência devem receber essa educação, sempre que possível, junto com as demais pessoas, nas escolas "regulares". Também, ressalta-se a necessidade da formação para os professores:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001, n.p).

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de divulgar os conceitos mais atuais e adequados sobre as diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004).

A Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Toda escola, assim reconhecida pelos órgãos oficiais como tal, deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela (BRASIL, 2004, p. 6).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com objetivo de criar alternativas para confrontar as práticas de exclusão, defendendo o direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Para isso, o atendimento educacional especializado tem como função:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes

com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, n.p).

Em 2015, instituiu-se a Lei 13.146/2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. No capítulo IV, salienta a importância de assegurar a educação:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, n.p).

Por fim, na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, traz na sua introdução um item sobre a igualdade, diversidade e equidade, postulando que as escolas devem levar em consideração a necessidade de superação das desigualdades e promover a equidade. Além disto, o documento salienta que se deve reverter uma situação histórica de exclusão, e para isso,

Requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2018, p.16).

Com isso, percebe-se que as leis estão sendo modificadas de acordo com as necessidades que vão surgindo e, assim, garantido cada vez mais o acesso das pessoas com deficiência a todos os contextos da sociedade, principalmente os direitos igualitários à educação formal. Dessa forma, a escola, com todos os seus agentes, necessita contribuir para que essas leis saiam do papel e auxiliem os alunos a ter mais autonomia e independência, e isso inclui, principalmente os gestores e professores.

### 2.1.2 Processos da Inclusão na Escola

A escola, na sociedade, é o espaço onde se cumpre as funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos (MARQUES; CASTANHO, 2011). Segundo Luckesi (2007 apud VEIGA, L., 2014), a escola é um espaço de aprendizagem e desenvolvimento, na qual, também se aprende a ser e a viver em sociedade.

Dessa forma, a escola, através da educação, objetiva a formação integral do ser humano e a mesma deve favorecer a todos os cidadãos o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2004). Porém, historicamente, a mesma era considerada um espaço de privilégio para alguns grupos de elite (BUENO; PEREIRA, 2013), além do mais, as escolas impediam a matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino (FREITAS, 2014).

A escola é, para muitos, o único espaço de acesso aos conhecimentos. Nela, serão proporcionadas condições para que os alunos se desenvolvam e se tornem cidadãos, oportunizando ações de ser e de viver dignamente. Com isso, incluir é necessário, para que a escola possa formar gerações sem preconceitos e sem barreiras (MANTOAN, 2003).

Somente após a Declaração de Salamanca e do Movimento Mundial pela Inclusão, começou a se pensar em uma escola inclusiva, na qual todos os alunos estão juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Dessa forma, considera-se Escola inclusiva:

Aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2004, n.p).

Entretanto, para que se organize uma escola inclusiva, incluir não deve ser apenas matricular o aluno com deficiência na escola. O processo de inclusão acontece no momento em que as diferenças de cada aluno são respeitadas e reconhecidas. Cada um possui seu tempo de aprendizagem, assim, deve-se trabalhar com as diferenças de cada um (VEIGA, L., 2014).

Para Mantoan (2003), tem-se utilizado dois vocábulos para a inserção do aluno com deficiência na escola: “integração” e “inclusão”. Estes possuem “significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se



fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Dessa forma, a integração é entendida como sendo a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, em que a escola não realiza mudanças e o aluno tem de se adaptar às exigências das normas e atividades escolares. Já na inclusão, a escola propõe uma organização do sistema educacional para atender as necessidades de todos os alunos (MANTOAN, 2003).

Para Figueiredo (2010), a inclusão se refere no reconhecimento das diferenças – a escola deve considerar que cada um possui aprendizagens diferentes e as mesmas devem ser trabalhadas para que os alunos possam ganhar autonomia no ambiente escolar.

Dessa forma, a escola inclusiva amplia a participação dos alunos com deficiência nas instituições de ensino, sendo que a mesma deve respeitar a diversidade, perceber o aluno na sua singularidade e reconhecer as suas diferenças, assim contribuindo na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento pessoal, para que cada um se construa como um ser global. (STRIEDER; ZIMMERMAM, 2010).

Entretanto, para que uma escola se torne inclusiva, é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar para planejar as atividades a serem desenvolvidas. Os professores, diretores, gestores, funcionários, possuem cargos/papéis específicos, porém devem promover ações coletivas para que a inclusão escolar seja efetivada (SANT’ANA, 2005; FREITAS, 2014).

Os professores também se tornam aliados para uma escola inclusiva, tendo em vista que os mesmos são os mediadores para formação dos alunos, atuando como gestor do ensino-aprendizagem, orientando os alunos na valorização e o respeito da individualidade de cada um, além de desenvolver um trabalho pedagógico a fim de potencializar sua ação como agente de mudanças no contexto social (MENEZES, 2012; SILVA; ARRUDA, 2014).

Deste modo, Rocha (2017) ressalta que os professores devem procurar novas posturas e habilidades que permitam problematizar, compreender e intervir nas diferentes situações que encontram e, assim, contribuir com a construção de uma proposta inclusiva. Menezes (2012) salienta que as estratégias adotadas pelos professores podem ser decisivas para criar um ambiente de inclusão.

Para ter uma escola inclusiva, deve-se pensar na formação dos seus professores (VEIGA, L., 2014). Com isso, a formação continuada torna-se uma possibilidade de construção da escola inclusiva: através dela, será proporcionado, ao professor, a reflexão do seu ato pedagógico, permitindo-o, assim, analisar a sua prática docente, em vias da transformação de sua ação docente, contribuindo para a inclusão dos alunos com deficiência (FRANK et al., 2013; ROCHA, 2017).

A formação continuada deve proporcionar aos professores sensibilização e promover mudanças, de maneira que os professores se sintam responsáveis e participantes efetivos da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Devem ser oportunizados momentos de reflexão entre os professores, para que compartilhem experiências e discutam sobre a prática docente (FREITAS; ARAÚJO, 2014). Nóvoa (1995) salienta que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Dessa forma, a escola deve se adaptar para receber e incluir os alunos com deficiência em todos os seus ambientes. Se fazem necessárias adaptações na estrutura física, nos espaços e recursos e, principalmente, uma mudança de atitude no desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2014).

Essas mudanças se tornam necessárias quando pensamos em locais nos quais são proporcionados espaços de experiências corporais, como é o caso, por exemplo, das aulas de Educação Física. A concepção do tema, enquanto disciplina escolar, passou por mudanças ao longo do tempo, em relação às abordagens de ensino, assim como o modo de perceber o aluno com deficiência.

### **2.1.3 Inclusão Escolar na Educação Física**

No século XX, a Educação Física brasileira adota a concepção Higienista, se preocupando com os hábitos de saúde e higiene da população, tendo, por objetivo, preparar homens fortes e saudáveis (MELO; MARTINEZ, 2012; LIMA, 2012). Nesse mesmo século, a Educação Física também sofreu influência da concepção militarista,

que visava formar jovens fortes e saudáveis para defender a pátria (FIORINI, 2011; LIMA, 2015).

Também no século XX, o esporte e a Educação Física eram destinados apenas para a elite e para as pessoas sem deficiência. Pois era necessário ter um corpo ágil, forte e saudável, assim, limitando a participação daqueles que não possuíam aptidão física para os esportes, como para as pessoas com deficiências nas aulas de Educação Física (MELO; MARTINEZ, 2012).

Se considera que o surgimento do esporte para a pessoa com deficiência teve início após a Segunda Guerra Mundial. Naquele período, grande parte dos soldados que voltavam da guerra tinha algum tipo de restrição ou impedimento para realizar certas atividades. Isso influenciou para que fossem criados trabalhos de reabilitação, assim, implementando o esporte adaptado como forma de tratamento dos soldados (COSTA; SOUZA, 2004; MARQUES et al., 2009; CUNHA, 2013).

No local onde era realizado o tratamento, ocorriam jogos anualmente. Estes jogos ganharam força e se expandiram, criando-se eventos esportivos e, conseqüentemente, as Paralimpíadas. No Brasil, o esporte adaptado foi introduzido no final da década de 1950 (CARDOSO, 2011).

Essa evolução do esporte acabou influenciando também o ambiente da escola. Mas inicialmente, os estudantes com deficiência não participavam das aulas de Educação Física, sendo muitas vezes dispensados dessa disciplina. Para praticar atividades físicas, esses estudantes precisavam buscar alternativas em projetos específicos de Educação Física (MENDES; CONCEIÇÃO; GALERY, 2013).

A inclusão escolar em escolas regulares começou a ser adotada no final da década de 1970 e início da década de 1980, em que os alunos com deficiência começaram a frequentar a escola regular em pelo menos um período por dia. A Educação inclusiva surge para construir modelos que rejeitam a exclusão, trabalhando para que haja uma aprendizagem que inclua todos os alunos da mesma maneira (SALVADOR, 2015).

Com o ingresso de alunos com deficiência nas escolas, foi necessária a criação de disciplinas nos cursos de formação de professores para capacitá-los para o atendimento destes alunos. Os cursos de Educação Física no ensino superior só passaram a incluir conhecimentos específicos sobre as pessoas com deficiência no início dos anos de 1980. Nas décadas que antecederam este período, trabalhar com atividades físicas para pessoas com deficiências era papel exclusivo de

fisioterapeutas ou terapeutas ocupacionais (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

A Educação Física Adaptada surgiu nos cursos de graduação através da Resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, prevendo a atuação do professor de Educação Física junto às pessoas com deficiência e outras necessidades especiais (CIDADE; FREITAS, 2002).

No Brasil, apenas após a assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, começou a se repensar sobre o atendimento para pessoas com deficiência. Uma das principais discussões foi acerca da formação de professores. Este debate partia da compreensão de que seria necessário formar professores especializados para atender as pessoas com deficiência, o que, a partir de então, seria trabalho de todos, em vista do movimento de inclusão (RODRIGUES, D., 2003; GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009; CARVALHO et al., 2017).

Com isso, os professores com formação anterior à resolução e à declaração provavelmente não tiveram, no currículo de Educação Física, uma disciplina específica que trouxesse algum conhecimento sobre o trabalho com pessoas com deficiência (PEDRINELLI; VERENGUER, 2013). Por isso, estes professores consideram difícil incluir alunos com deficiência em suas aulas (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009).

Desse modo, durante o processo de formação de professores para uma perspectiva inclusiva, salienta-se a importância de inserção de algumas disciplinas e principalmente em uma formação voltada efetivamente para os princípios da inclusão, os quais poderão garantir uma maior qualidade no ensino (VELTRONE; MENDES, 2007).

Com isso, nos últimos anos, os cursos de Educação Física colocaram na grade curricular disciplinas que discutem sobre a inclusão das pessoas com deficiência, assim, possibilitando aos professores uma melhor formação para atuar nessa área (LIMA et al., 2007; SALERNO et al., 2018).

Porém, em estudo, Flores e Krug (2010), ao indagar aos acadêmicos do curso de Educação Física sobre o trabalho com os alunos com deficiência na escola, constataram que o curso não proporcionou aprendizado adequado – os discentes não se sentiam preparados para atuar com os alunos com deficiência.

Apesar dos cursos possuírem disciplinas sobre inclusão e as leis garantirem a matrícula do aluno com deficiência na escola, segundo Manzini (2002), as pesquisas

mostram que os professores têm dificuldade e não conseguem garantir a inclusão dos alunos com deficiência na aula de Educação Física. Para isso, é necessário que se tenha discussões sobre a atuação do docente, pois o professor é um influenciador no processo de inclusão.

Muitas pessoas com deficiência matriculam-se na escola regular, porém algumas vezes não participam das aulas de Educação Física. Rodrigues (2003), destaca que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física é um direito e não pode ser considerada uma opção, e que o professor deve receber uma formação em que ele possa ter conhecimento sobre as deficiências e como trabalhar as limitações e possibilidades de cada aluno.

Dessa forma, Pedrinelli (2002) destaca que os professores que não promovem a inclusão nas aulas apresentam uma atitude “segregadora”. Para que isto não ocorra, é necessário que os professores sejam preparados para atender as pessoas com deficiência e também recebam o auxílio da escola e do governo, caso contrário, a inclusão continuará sendo apenas uma ideia no papel, não sendo aplicada na prática (GORGATTI; DE ROSE JÚNIOR, 2009).

Além disso, para que haja a inclusão nas aulas de Educação Física, é preciso que o professor tenha objetivos, conteúdos e métodos que trabalhem com a diversidade, não apenas para tornar uma aula inclusiva, mas para construir uma sociedade inclusiva (CHICON, 2008; FIORINI, 2011).

As atividades nas aulas de Educação Física devem permitir que o aluno com deficiência participe e interaja com seus colegas. Isto é importante para a inclusão, visto que o aluno irá desempenhar papéis dentro de um grupo, assim, podendo se sentir aceito pelo mesmo, e permite, também, que ele exerça suas habilidades e capacidades, durante a ocorrência das atividades (ALVES; DUARTE, 2014).

A Educação Física escolar deve dar oportunidades para que todos os alunos desenvolvam suas potencialidades e tenham vivências dos conteúdos, podendo se desenvolver como ser humano, e em vista disto, os alunos com deficiência não podem ser privados das aulas de Educação Física.

O professor deve preocupar-se em romper com a lógica tradicional, em que os alunos mais habilidosos são favorecidos, ou seja, recomenda-se a elaboração de atividades abertas e flexíveis, que podem ser facilmente assimiladas e executadas por todos os alunos (com ou sem deficiência), possibilitando, assim, as mesmas condições de aprendizagem, levando em consideração as necessidades, limitações e

interesses de cada um, e não apenas daqueles considerados mais habilidosos (OLIVEIRA F., et al., 2015).

Estudos vêm mostrando como os professores realizam suas aulas quando a turma tem alunos com deficiência (FERREIRA, 2012; MENDES, 2013; FIORINI; MANZINI, 2014; SALVADOR, 2015). Ferreira (2012) entrevistou professores que relataram que não se sentiam aptos a trabalhar com a inclusão, mas, mesmo assim, eles procuravam incluir as pessoas com deficiências nas aulas, incentivando e respeitando os limites de cada um, como, por exemplo adaptando algumas atividades para que todos participassem.

Salvador (2015), em entrevista com professores, constatou que os mesmos também adaptavam algumas atividades para que os alunos com deficiência pudessem participar mais ativamente das brincadeiras. Eles mencionaram que a inclusão deve ser feita com todos e não apenas com um aluno específico.

No estudo de Mendes (2013), os professores relataram que procuravam promover a inclusão dos alunos com deficiência, mas que muitas vezes a infraestrutura, a falta de materiais e também a falta de capacitação e formação continuada, limitavam o trabalho e a inclusão.

No estudo de Fiorini e Manzini (2014) os professores entrevistados citaram, entre as dificuldades, que muitos alunos não possuíam diagnóstico da deficiência, assim como, o desconhecimento sobre as características específicas das deficiências e síndromes e, além disto, os professores não eram informados que a turma teria alunos com deficiência. Ainda, relataram que, primeiramente, conheciam os alunos e, a partir do diagnóstico, adaptavam as atividades em um nível que os mesmos pudessem realizá-las.

Cada aluno possui características diferentes, mesmo possuindo a mesma deficiência, mas saber sobre ela facilita para o professor no planejamento das atividades. Segundo Machado (2019), como a Educação Física trabalha com o corpo, o professor ter acesso ao diagnóstico do aluno com deficiência contribui para a compreensão de quais são os limites e as potencialidades que este aluno terá na atividade proposta, assim diminuindo os riscos de desconfortos e, até, possíveis lesões.

Dessa forma, é importante pensar a inclusão nas aulas de Educação Física, mas para isso, é necessário que haja entendimento sobre a diversidade escolar e principalmente, poder proporcionar aos alunos com deficiência experiências práticas

que contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem de maneira conjunta, com os demais alunos.

Para proporcionar a inclusão dos alunos com deficiência, se depende de diversos fatores, e um destes é a acessibilidade, fundamental para a autonomia e independência do aluno nas atividades escolares, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

## 2.2 ACESSIBILIDADE

Neste tópico, no primeiro tema, Acessibilidade: Conceitos e Significados, será apresentado o conceito que consta em documentos e em demais textos. No segundo tema, Acessibilidade Escolar e Educação Física, serão abordadas discussões sobre a acessibilidade na escola e nas aulas de Educação Física.

### 2.2.1 Acessibilidade: Conceitos e Significados

A acessibilidade surge no Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência, em 1982. Nessa mesma época, em 1985, é elaborada a primeira norma técnica nacional pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) sobre acessibilidade. As informações versaram sobre as técnicas para adequação dos edifícios e do mobiliário urbano, em relação à pessoa com deficiência (GOMES; EMMEL, 2016).

Nesse sentido, a Norma Técnica (NBR 9050) atual, conceitua acessibilidade como “Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliário, equipamento urbano e elementos” (ABNT, 2004, p.10).

Em 2004, o Decreto Federal 5.296/2004, que regulamenta a Lei No 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a eliminação de barreiras. No documento, a acessibilidade se define como:

Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, n.p).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão (13.146/2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. No inciso I, artigo 3º, capítulo I conceitua acessibilidade como:

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 (BRASIL, 2015, n.p).

A palavra acessibilidade é derivada do latim *accessibilitate*, que caracteriza o que se pode chegar facilmente ou o que fica ao alcance. Atualmente, esse termo está sendo bastante utilizado para abordar o tema da deficiência e das restrições à locomoção (BRASIL ACESSÍVEL, 2013).

O documento Brasil Acessível (2013) foi criado para que se possa ter uma nova visão do processo de construção das cidades, considerando o acesso para todas as pessoas. No documento salienta-se que

A construção da acessibilidade é um desafio cotidiano para reduzir as dificuldades que uma parcela da população tem para atravessar ruas, subir rampas, acessar ao ônibus, etc. Uma série de obstáculos pode impedir o acesso e a esses obstáculos dá-se o nome de barreiras. Essas, que às vezes são imperceptíveis, dificultam o acesso, a permanência, a percepção e a relação do usuário com o seu ambiente (BRASIL ACESSÍVEL, 2013, n.p).

Entende-se a acessibilidade como um “processo para alcançar a igualdade de oportunidades e a participação plena na sociedade pelas pessoas com deficiências ou com mobilidade reduzida” (BRASIL ACESSÍVEL, 2013, n.p). Nesse sentido, alguns autores (FEKETE, 1995; ARAÚJO, 2002; SASSAKI, 2010) conceituam a acessibilidade em categorias conforme a sua compreensão.

Para este estudo, será utilizado o conceito de acessibilidade de Sasaki (2010), o qual classifica acessibilidade em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, mostrando que todas essas



dimensões são importantes para garantir com que as pessoas com deficiência possam circular com autonomia. No quadro a seguir, apresentam-se as definições de acessibilidade de acordo com o autor:

Quadro 1 – Dimensões de acessibilidade de acordo com Sasaki

| <b>ACESSIBILIDADE</b> | <b>DEFINIÇÃO</b>  |
|-----------------------|---|
| <b>Arquitetônica</b>  | Ausência de barreiras físicas e no transporte. É a forma de acessibilidade sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.   |
| <b>Comunicacional</b> | Ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual. Para isso, é importante a aprendizagem da língua de sinais, utilização de textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão e outras tecnologias assistivas. É a acessibilidade que se dá sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). |
| <b>Metodológica</b>   | Ausência de barreiras nos métodos e técnicas de trabalho ou de vida diária. Sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).  |
| <b>Instrumental</b>   | Ausência de barreiras nos instrumentos de trabalho ou de vida diária, como utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc. ).  |
| <b>Programática</b>   | Muitas vezes imperceptíveis, embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).   |
| <b>Atitudinal</b>     | Ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em relação às pessoas em geral, sendo, para tal, importante realizar ações de sensibilização, conscientização e acompanhamento.   |
| <b>Tecnológica</b>    | Não é uma forma de acessibilidade específica. Deve permear as demais.   |

Fonte: adaptado do conceito apresentado por Sasaki (2010).

Outros autores também apresentam diferentes classificações de acessibilidade, uma delas é utilizada por Fekete (1995 apud GARCIA, 2012), em que retrata que a acessibilidade surge do resultado de uma série de fatores e combinações de diferentes dimensões, sendo as principais classificadas em:

– **ACESSIBILIDADE GEOGRÁFICA:** reflete a distância média entre a população e os serviços e recursos dos quais necessitam, podendo variar de acordo com as características físicas e geográficas que possam vir a impedir ou dificultar o acesso, devendo esta dimensão da acessibilidade ser mensurada em função do tempo médio gasto nestas distâncias percorridas pelos habitantes através dos meios de transporte disponíveis

– **ACESSIBILIDADE ORGANIZACIONAL:** representada pelos obstáculos resultantes dos modos de organização dos serviços, inerentes a todos os aspectos e etapas de um “ciclo de serviço”, como, por exemplo: acesso à informação, atendimento, capacitação dos prestadores, turnos de funcionamento, etc.;

– **ACESSIBILIDADE SOCIOCULTURAL:** relacionada às diferenças socioculturais existentes entre prestadores de serviços e usuários, tais como: vocabulário e linguagem utilizados, diferenças de classes sociais, valores, religião etc.; e

– **ACESSIBILIDADE ECONÔMICA:** definida pelo grau de acesso a serviços, produtos, recursos etc., que as condições econômicas de um indivíduo o permitem dispor.

Ainda, Araújo (2002) destaca que a acessibilidade não se restringe à dimensão física, mas também pode ser estendida até sua dimensão psico-sócio-ambiental. Para este autor, a relação da acessibilidade, mobilidade e psicologia é importante, pois influencia no comportamento da pessoa e como ela se sente dentro de um ambiente.

Nesse sentido, “a acessibilidade psicológica inclui as imagens que o indivíduo tem do seu espaço” (ARAÚJO, 2002, p.32). Dessa forma, se o ambiente for acessível para que as pessoas consigam locomover-se, elas perceberão que o espaço lhes permite autonomia e independência e irão sentir-se incluídas.

No quadro 2, o autor caracteriza a mobilidade (relacionada a pessoa (P)) e a acessibilidade (condição possibilitada pelo ambiente (A)) e propõe uma nova categoria, a Acessibilidade Psicológica.

Quadro 2 – Conceitos de mobilidade, acessibilidade e suas dimensões

|           |                       | <b>Mobilidade</b>                                 | <b>Acessibilidade</b>                                       |
|-----------|-----------------------|---|---|
|           | Atributo              | da pessoa (P), levando em conta o ambiente (A)    | do ambiente (A), levando em conta a pessoa (P)              |
| Dimensões | Física                | possibilidade de “P” locomover-se em “A”          | propriedade de “A” ser “penetrável” por “P”                 |
|           | Psico-sócio-ambiental | percepção de “P” de poder locomover-se até/em “A” | propriedade de “A” ser percebido por “P” como “penetrável”. |

Fonte: Araújo, 2002.

Esses fatores permitem entender que a acessibilidade do meio é condição essencial para o indivíduo realizar qualquer tarefa dentro de suas capacidades, ou seja, conseguir se locomover sem depender de outras pessoas (CALADO, 2006).

Portanto, a acessibilidade é promover acesso aos ambientes, que pode ser saúde, educação, moradia, etc. O termo pode ser compreendido de maneiras diferentes, pois “podemos encontrar o termo acessibilidade nas mais diversas áreas do conhecimento, tendo significados específicos à cada uma delas” (MORAES, M., 2007).

Com isso, todas as pessoas com deficiência têm direito a acessibilidade em todos os ambientes e um destes ambientes é a escola, a qual deve estar preparada para receber todos os seus alunos, de modo que os mesmos consigam circular nos espaços escolares de maneira autônoma e independente.

### **2.2.2 Acessibilidade Escolar e Educação Física**

Desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, consta que os espaços públicos deveriam ser construídos de maneira que garantisse o acesso das pessoas com deficiência em todos os ambientes, assim como as leis mais atuais vigentes no país, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015.

Art. 227. § 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988).

Art. 56. A construção, a reforma, a ampliação ou a mudança de uso de edificações abertas ao público, de uso público ou privadas de uso coletivo deverão ser executadas de modo a serem acessíveis (BRASIL, 2015, n.p).

Dessa forma, a escola, como um espaço público, precisa ser acessível para todas as pessoas que a frequentam; caso não possua acessibilidade, o próprio espaço escolar pode desmotivar o aluno com deficiência a frequentá-lo (REMIÃO, 2012). Com isso, a escola pode representar uma segregação social ao não estar adequada para receber os alunos com deficiência (CALADO, 2006).

Segundo Barcelos (2011), a maioria das escolas foram construídas sem considerar as questões referentes a acessibilidade. Assim, conclui que são

necessárias mudanças para tornar o espaço acessível e, conseqüentemente acolhedor, pois para Carvalho et al. (2017) a acessibilidade da escola interfere decisivamente na chegada e permanência do aluno.

No entanto, a falta de acessibilidade em muitas escolas se dá pelo fato das mesmas serem construções antigas, erigidas em tempos em que a acessibilidade não era prioridade. Em virtude disso, são necessárias ações que tenham o propósito de adequar e adaptar esses espaços (CORRÊA; MANZINI, 2012).

Deste modo, a escola deve preparar-se para receber os alunos com deficiências, e por meio de ações conjuntas, “promover a acessibilidade, removendo as barreiras arquitetônicas, promovendo a adaptação de mobiliário e produzindo materiais didático-pedagógicos adaptados para esses alunos”, de acordo com o que cada um necessita (BRASIL, 2006, p. 14).

A falta de acessibilidade, às vezes, apresenta-se mais visível nas aulas de Educação Física, pois grande parte dos espaços físicos onde são realizadas as aulas são escassos ou impróprios (AIME; SENA; AWAD, 2014). Com isso, a eliminação de barreiras é fundamental para contribuir com a inclusão dos alunos com deficiência em todos os espaços da escola, assim como nos ambientes de prática das aulas de Educação Física (PALMA; MANTA, 2010).

Também é importante a preocupação com o uso dos materiais durante as aulas de Educação Física, pois, para que os alunos com deficiência possam manipular determinados materiais e objetos, e consigam participar de forma mais autônoma, é necessário o uso de adaptações específicas para cada aluno, para facilitar no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2017).

Além disso, Munster e Almeida (2006) sugerem que sejam feitas adaptações metodológicas quanto aos tipos de deficiência e que alguns materiais podem ser adaptados ou substituídos, para que o aluno com deficiência consiga participar das atividades da aula de Educação Física.

Alves e Duarte (2014) indicam que a ausência de materiais e adaptação dos mesmos acabam limitando os alunos com deficiência, de maneira que os próprios alunos identificam a necessidade da adaptação dos materiais, em vias da participação de forma ativa às atividades.

Com isso, reforça-se para a importância de o professor conhecer materiais adaptados, assim como saber adaptar os convencionais. Essas adaptações dos

materiais, conforme Afonso e Munster (2008), irão melhor atender as necessidades dos alunos, permitindo um melhor desempenho na atividade que está sendo realizada.

O estudo de Mazzarino, Falkenbach e Rissi(2011), que teve como objetivo verificar o processo de inclusão e de acessibilidade de uma aluna com deficiência visual nas aulas de Educação Física, permitiu notar que a aluna se sentia incluída na escola e nas aulas de Educação Física. O estudo mostrou que, por mais que a escola não possuísse acessibilidade arquitetônica, a aluna considerava que a acessibilidade atitudinal de colegas e professores eram elementos mais importantes à sua inclusão.

Assim como Watakabe (2014), ao verificar as dificuldades que as pessoas com deficiência possuem para estudar e o porquê da ausência dos mesmos no Instituto Federal do Paranaíba, PR, verificou que a principal barreira encontrada refere-se à acessibilidade atitudinal e não a arquitetônica.

No estudo de Basei e Cavasani (2015) que objetivou analisar as condições de acessibilidade para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nas escolas públicas de municípios da região sudoeste do Paraná, se constatou que as escolas não possuíam acessibilidade nos espaços de prática das aulas de Educação Física.

Assim como no estudo de Miron e Costa (2014), que, ao analisar 29 escolas no interior de São Paulo, verificou que nenhuma das escolas possuía acessibilidade, não estando dentro das normas de acessibilidade.

Silva L.(2017), em seu estudo, analisou a percepção de professores de Educação Física sobre as barreiras que dificultam a prática desta disciplina por parte dos estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, constatando que os professores consideraram que a escola não possuía acessibilidade, como também nas aulas de Educação Física, pois os espaços e materiais não contribuíam à adaptação das atividades.

Com isso, mostra-se que a escola ainda deve desenvolver ações para promover a acessibilidade às pessoas com deficiência. Souza e Manoel (2008) ressaltam que, para que a inclusão aconteça, é necessário dar acesso e consideram que a acessibilidade não deve ser um diferencial nos espaços educativos e sim algo cotidiano e “normal”.



### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, pois se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (FONSECA, J., 2002).

Como procedimento de coleta de dados, foi utilizada a pesquisa de campo, que tem o “objetivo de conseguir informações e conhecimentos em relação a um problema em que se procura uma resposta, ou de uma hipótese a qual queira comprovar, ou, também, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 13).

#### 3.2 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, se utilizou a entrevista, a qual consiste em um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (MARCONI; LAKATOS, 2013). Além disso, a entrevista é uma técnica para o pesquisador obter informações a respeito do seu objeto, permitindo-o conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores, podendo ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados (RIBEIRO, 2008).

Foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual possui um roteiro de perguntas principais que são complementadas por outras questões que possam advir durante a entrevista. Esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a ideias prontas, fechadas (GIL, 2010).

Foi realizado um roteiro, entregue às professoras de Educação Física, com perguntas sobre o entendimento das mesmas sobre a inclusão e perguntas baseadas nas definições de Acessibilidades propostas por Sasaki (2010). Foi colocada a explicação de cada acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica,

instrumental, programática e atitudinal) e, após cada definição, foram realizadas perguntas referentes a cada uma das acessibilidades.

O roteiro de perguntas para a entrevista passou por uma validação com professores/pesquisadores da área, buscando avaliar a clareza, consistência e a objetividade das perguntas em relação ao tema do estudo. Posteriormente, foi realizado um estudo piloto com professores de Educação Física. A validação e o estudo piloto seguiram as etapas de acordo com o estudo de Varanda, Benites e Souza Neto (2019).

Para a primeira etapa do processo de validação, foram convidados cinco professores/pesquisadores da área para avaliar e julgar o instrumento como apropriado aos objetivos do estudo. Foram definidos os critérios para a avaliação do instrumento, sendo: organização, objetividade, clareza, facilidade de leitura, compreensão do conteúdo e contemplar o objetivo do estudo.

O roteiro dos professores de Educação Física foi enviado para os professores/pesquisadores em documento Word. Neste roteiro, cada item, ou pergunta, acompanhava uma tabela com os critérios e a pontuação para os mesmos, numa escala que variava de 0 a 4. Sendo que, quando dada a resposta 0, a qualquer item, indicaria que o critério não contemplava a questão e, a resposta 4, também para qualquer item, seria indicativo de que o critério atendeu plenamente a questão. Além disso, ao final da tabela, colocou-se um espaço para os avaliadores realizarem sugestões, quando necessário.

Foi estipulado um prazo de 15 dias para os professores/pesquisadores retornarem com as suas avaliações. Todos eles fizeram a devolução dentro do prazo determinado. Foram examinadas as pontuações e as sugestões realizadas pelos avaliadores, e posteriormente, feitas as modificações no instrumento.

Após, o instrumento foi colocado em teste através da realização de um estudo piloto, com participantes representantes do grupo a serem entrevistados no estudo. O teste piloto permite ao pesquisador perceber possíveis falhas no instrumento, por isso a importância de passar por uma prova preliminar, com os grupos semelhantes aos que participarão do estudo (GIL, 1989)

As entrevistas, para o teste piloto, foram realizadas através da plataforma *Google Meet*, com dois professores de Educação Física. Após a entrevista, percebeu-se a necessidade de algumas mudanças no roteiro. Algumas questões foram



retiradas, pois as anteriores já contemplavam a temática, e outras foram agrupadas em uma só questão.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Inicialmente, foi contatada a 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) para saber o nome das escolas que possuíam maior número de alunos com deficiência matriculados. Após, foi solicitado a autorização da 8ª CRE e da SMED para realizar a pesquisa nas escolas.

Em seguida, foi apresentada a proposta do estudo para as escolas e os professores de Educação Física e realizado o convite para participarem. Coube a cada escola e professor de Educação Física aceitar fazer parte do estudo ou não. As duas escolas aceitaram e autorizaram realizar o estudo.

Como critérios de inclusão, foram considerados professores que possuem, em suas classes, no ano da coleta dos dados, alunos com deficiência que frequentam os anos iniciais e/ou finais do ensino fundamental.

A escola municipal tem duas professoras de Educação Física, sendo que uma aceitou contribuir no estudo e a outra optou em não participar. A escola estadual possui quatro professores de Educação Física, o convite para participar foi enviado a todos, porém somente uma aceitou participar e atendia o critério de inclusão. As professoras de Educação Física que aceitaram participar do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Também foram enviados convites às escolas que possuíam, em segundo e terceiro lugar, maior número de alunos com deficiência matriculados, porém, algumas não aceitaram e outras não retornaram. Assim como as escolas, os professores que não aceitaram participar do estudo, justificaram o não aceite em consequência da demanda de trabalho que tinham no momento ocasionado pelo ensino remoto, devido a pandemia da COVID-19.

Por questões éticas, os nomes das escolas e das professoras foram preservados, para isso, foram escolhidos nomes fictícios para as professoras. Os nomes foram escolhidos de acordo com as iniciais de seus nomes. A professora da escola municipal será chamada de Aline e a professora da escola estadual se chamará Antonela.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com o CAEE nº 38650820.5.0000.5346. Após a aprovação, foram agendadas, de forma individual com cada professora de Educação Física, as datas e os horários em que as mesmas teriam disponibilidade para a realização da entrevista.

Em virtude da pandemia pelo COVID-19, optou-se, por segurança, em realizar as entrevistas de forma virtual pela plataforma *Google Meet*. As entrevistas tiveram duração em média de 40 minutos e as mesmas foram gravadas para posterior análise.

Após as coletas, as entrevistas foram transcritas e enviadas às entrevistadas, para que elas realizassem a leitura e autorizassem a utilização dos dados.

### 3.4 COLABORADORES DO ESTUDO

O estudo foi realizado com duas professoras que possuem alunos com deficiência matriculados em suas turmas. A professora Aline trabalha na rede municipal e a professora Antonela na rede estadual. Lembrando que, por questões éticas, os nomes das professoras foram preservados, sendo utilizados nomes fictícios. No quadro a seguir, os dados descrevendo as participantes.

Quadro 3 – Descrição das participantes

|                 | <b>Idade</b> | <b>Formação</b>                            | <b>Tempo na Educação Física escolar</b> | <b>Tempo na escola atual</b> | <b>Nível de ensino</b>                            |
|-----------------|--------------|--|---|------------------------------|---|
| <b>Aline</b>    | 51           | Educação Física Licenciatura Plena em 1991 | 26                                      | 11                           | Anos iniciais e finais do ensino fundamental; EJA |
| <b>Antonela</b> | 31           | Educação Física Licenciatura Plena em 2009 | 8                                       | 8                            | Anos finais do ensino fundamental; Ensino médio   |

Fonte: Elaboração própria do autor.

A professora Aline possui turmas com alunos com deficiência visual e deficiência intelectual, além de outros que possuem autismo. A professora Antonela possui alunos com deficiência motora e alunos com déficit de atenção.

As duas professoras possuem pós-graduação nível mestrado, a professora Aline possui mestrado em Educação nas Ciências e a professora Antonela possui especialização em Educação Física Escolar e mestrado em Gerontologia. Nenhum dos cursos realizados pelas professoras tinham disciplinas que abordassem a inclusão.

Quanto à participação em algum curso na área de Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência, notou-se que apenas a professora Aline realizou um curso, em um ginásio da cidade, ministrado por uma professora da Universidade Federal de Santa Maria.

### 3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES, R., 2003). Assim, inicialmente, realizou-se um processo de desconstrução (unitarização), em que os textos foram separados em unidades de significado. A partir disso, realizou-se a relação entre os elementos (categorização). Este processo todo gerou meta-textos analíticos que compuseram os textos interpretativos (MORAES, R. 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006).

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS

Foi informado aos participantes que a participação no estudo seria voluntária, como também, sobre o direito de, em qualquer momento do estudo, sanar dúvidas sobre o trabalho desenvolvido, assim como, o direito de, a qualquer momento, deixar de participar do estudo.

Como benefício, este estudo trará maior conhecimento sobre o tema abordado, pois irá contribuir para discussões em relação à inclusão e a acessibilidade, nos espaços escolares e principalmente nos espaços da Educação Física.

Os nomes das escolas e das professoras não foram identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados deste estudo forem divulgados em qualquer forma. As anotações e registros realizados não serão divulgadas mantendo a identidade das participantes sob sigilo, somente utilizados para a análise do estudo.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição das entrevistas, chegou-se em um texto único com as respostas das professoras. Em seguida, os dados foram separados por unidades de significados, realizando a unitarização dos dados. A partir disso, se fez a relação das informações, criando-se categorias, sendo a primeira: PROCESSO DE INCLUSÃO e a segunda: ACESSIBILIDADE. A partir das categorizações dos dados, obteve-se os meta-textos analíticos que constituíram os textos para interpretação e discussão dos dados.

Para melhor compreensão dos dados, optou-se por realizar uma categorização dos meta-textos analíticos da categoria ACESSIBILIDADE, que foram organizados em subcategoria, sendo: Acessibilidade Arquitetônica; Acessibilidade Comunicacional; Acessibilidade Metodológica; Acessibilidade Instrumental; Acessibilidade Programática e Acessibilidade Atitudinal.

Por fim, é exposta a terceira e última categoria: PROCESSO DE INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA, onde são apresentadas algumas reflexões abordadas nas categorias anteriores.

### 4.1 PROCESSO DE INCLUSÃO

Nesta categoria, será abordada a compreensão das professoras sobre a inclusão, a percepção de como se efetiva este processo na escola, as facilidades e dificuldades percebidas e o que elas acreditam ser importante para a inclusão nas escolas.

A inclusão escolar é “o processo pelo qual a própria escola adapta-se, transforma-se para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de deficiência<sup>1</sup> que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania” (SASSAKI, 1999).

---

<sup>1</sup> Termo utilizado nos anos 80 e 90. “Termo Correto: pessoa com deficiência” (SASSAKI, 2003b, p. 3), Segundo Sasaki (2003a), o termo começa a ser utilizado a partir da metade da década de 90. O termo oficial “pessoa com deficiência” foi definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006).

Em relação a entrevista, ao serem questionadas sobre quais eram as suas compreensões sobre inclusão, as professoras Aline e Antonela responderam:

*“A inclusão é acolher todos, todos sem distinção, né, e não somente com deficiências, no fator físico, intelectual, não. É todos, todos no sentido social, né. Desde aquele tímido, até aquele que é muito magro, aquele que é muito acima do peso, todas, todas as pessoas que estão ali envolvidas no processo de educação, falando de inclusão escolar” (PROFESSORA ALINE).*

*“A inclusão eu acredito que seja... possibilitar que os diferentes sejam tratados como todos assim, que eles sejam incluídos, é que não tem como não usar esta palavra, né, mas que eles se sintam parte do grupo de todos, do total, né, isso é inclusão onde alguém que tenha alguma diferença não seja tratado por aquilo, pela diferença, mas que ele seja tratado como parte do todo” (PROFESSORA ANTONELA)<sup>2</sup>.*

Como observado, ambas compreendem a inclusão escolar como sendo para todos os alunos que sofrem algum tipo de preconceito ou discriminação. Indo ao encontro de Ventura e Cavalcante (2012), que salienta que a inclusão escolar seria para todos os alunos que estão à margem do sistema educacional independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental.

A inclusão escolar refere-se a todos os alunos e, dentre estes, figuram os alunos com deficiência, grupo de interesse do atual estudo. Assim, foi questionado se as professoras acreditavam que a escola incluía todos os alunos com deficiência. Ambas salientaram que a escola está contribuindo para o processo de inclusão, porém, reforçaram para a necessidade de muitas modificações para conseguir ser uma escola inclusiva para os alunos com deficiência.

*“Eu acredito que tenha um movimento para incluir sim, tem essa preocupação, tem essa preocupação desde as... dos professores quando dão unicência, dos outros colegas, da direção, a nossa escola tem educador especial, tem a sala de atendimento da educação especial [...] os resultados é que não são tão esperados sempre, né, mas há inclusão” (PROFESSORA ALINE).*

A professora Antonela acredita que a escola se empenha e, devido à falta de conhecimento e a não formação sobre as deficiências, acaba não incluindo todos os alunos de acordo com as suas necessidades e potencialidades. Além disto, pontua

---

<sup>2</sup> Para melhor visualização das falas das professoras, optou por colocá-las em itálico.

quanto à sobrecarga de trabalho que, às vezes, não permite que professores tenham a formação continuada em inclusão.

Ao serem questionadas sobre qual a facilidade em relação à inclusão a professora Aline destacou que é a vontade de cada pessoa da escola em querer incluir e de saber olhar para as diferenças dentro do ambiente escolar. A professora Antonela apontou a troca de conhecimento com os profissionais (professora de Educação Especial) que possuem mais conhecimento com os alunos com deficiência e que conseguem auxiliá-las para trabalhar com eles.

Quando perguntado sobre as dificuldades em relação à inclusão, a professora Aline salientou as barreiras arquitetônicas e também o preconceito da comunidade e dos próprios colegas com os alunos com deficiência. Já a professora Antonela destacou a sobrecarga de trabalho dos professores, sendo que isto impede de buscar conhecimentos para que consiga oportunizar aprendizados significativos junto aos alunos com deficiência.

*“É muita turma, a gente não consegue dar conta de entender o que acontece dentro daquela turma por que sai de uma turma, já está na outra turma, sai daquela turma, já está na outra turma, e isso também se refere aos alunos com deficiência, a gente não consegue dá atenção que gostaria de dar para aquele caso, então pra mim é a sobrecarga de trabalho a maior dificuldade” (PROFESSORA ANTONELA).*

Assim, como observado neste estudo, Dorziat (2014) em entrevista com professores de escolas públicas do Brasil e Portugal, a autora verificou que uma das dificuldades apresentadas por eles para a inclusão foi também a sobrecarga de trabalho, em que além de assumir vários turnos, também tinham atribuições extras.

Também no estudo de Faria (2018) em que a autora objetivou compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno em inclusão, verificou através dos relatos das professoras que uma das dificuldades da inclusão foi referente a sobrecarga de trabalho, pois trabalhavam 40 horas, além de levar trabalhos para fazer em casa.

Nesse sentido, a busca por formação continuada sobre a inclusão fica inviável para alguns professores. Freitas et al. (2006) sugerem que a gestão escolar deve investir na formação continuada dos professores, garantindo a atualização e as trocas de conhecimento, permitindo que o professor ressignifique sua prática pedagógica.

Ao serem perguntadas sobre o que consideram importante para que tenha inclusão nas escolas, a professora Antonela destacou a importância da preparação

dos professores para saber atender os alunos com deficiência, tendo em vista que cada deficiência é específica e cada aluno possui a sua especificidade. Já a professora Aline salientou a necessidade de as escolas possuírem salas de recurso e professores de Educação Especial. A professora de Educação Especial, neste caso, colaboraria junto aos demais professores no entendimento das deficiências.

Além disso, a professora Aline destaca a importância dos professores procurarem ressignificar as suas aulas e metodologias para incluir os alunos com deficiência, pois para ela *“a gente tem falado em inclusão desde da primeira LDB [...] então, quanto tempo já passou 96 pra cá? Quase 30 anos! Se alguns profissionais ainda não mudaram, me desculpa, quem tem que sair não são os alunos com deficiência (risos)” (PROFESSORA ALINE).*

Como observado, as compreensões das duas professoras sobre inclusão são semelhantes, como também, elas colocam que suas escolas não são inclusivas, mas estão promovendo ações para torná-la. Para ter inclusão, são necessárias mudanças e é exatamente quanto a este ponto que se nota que as opiniões das professoras são distintas, pois cada escola tem suas peculiaridades e vão carecer de mudanças específicas.

Finalizando esta categoria, aponta-se a fala da professora Aline, que após assistir uma conferência, destacou a fala de um palestrante e a repetiu na entrevista, *“a gente só vai poder parar de falar em inclusão, quando não houver mais exclusão, né? E quando, de fato, todas as questões que envolvem a educação já sejam pensadas em prol da inclusão” (PROFESSORA ALINE).*

Ao longo deste estudo, utiliza-se a expressão “processo de inclusão”, por compreender que ainda os alunos com deficiência não são incluídos nas escolas e nas aulas de Educação Física e que todas as ações realizadas são um processo para que tenhamos a “Inclusão”. Então, para finalizar, deixa-se uma pergunta/reflexão: será que um dia se terá inclusão?

## 4.2 ACESSIBILIDADE

Nesta categoria, será abordado como as professoras percebem cada uma das dimensões de acessibilidade na escola e nas aulas de Educação Física, apontando



se o ambiente escolar possui ou não, além de trazer alguns pontos positivos e negativos sobre cada acessibilidade.

Como mencionado anteriormente, para melhor compreensão dos dados, optou-se por realizar uma categorização dos meta-textos analíticos da categoria ACESSIBILIDADE, que foram organizados em subcategorias: Acessibilidade Arquitetônica; Acessibilidade Comunicacional; Acessibilidade Metodológica; Acessibilidade Instrumental; Acessibilidade Programática e Acessibilidade Atitudinal.

#### **4.2.1 Acessibilidade Arquitetônica**

A acessibilidade tem por objetivo a eliminação das barreiras existentes no ambiente físico e social que impedem ou dificultam a participação das pessoas com e sem deficiência. A acessibilidade é primordial para a inclusão em diferentes contextos, tais como: arquitetônico, comunicacional, metodológico, instrumental, atitudinal, programático, entre outros (MENDONÇA, 2018).

Desse modo, as leis brasileiras vêm garantindo a acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços públicos (LEI Nº 10.098/2000; DECRETO FEDERAL 5.296/2004 E LEI Nº 13.146/2015), porém, os estudos mostram que ainda faltam algumas coisas para realizar, como construções e adaptações adequadas, para as escolas promoverem a acessibilidade para os alunos com deficiência, (CARVALHO et al., 2017; ROCHA; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2017; CASTRO et al., 2018; PETRUCCELLI; ZANATA, 2019; ALONSO et al., 2020; LEUCAS, 2020).

São vários fatores que podem estar contribuindo para que as escolas não estejam proporcionando acessibilidade para os alunos com deficiência, como por exemplo, a falta de recursos, falta de conhecimentos, dificuldades para construções e mudanças, entre outros. Um desses fatores é apontado pelas professoras entrevistadas.

Nos relatos das professoras, ambas salientaram a dificuldade de as escolas realizarem modificações e adequações na estrutura, devido a burocracia existente para a construção ou aquisição estrutural. Segundo a Professora Aline, a Escola Municipal possui acessibilidade completa, sendo um prédio antigo, que anteriormente era uma escola particular e foi cedido para o município, não podendo fazer grandes

modificações estruturais, “para mudar aquela escola, o prédio, como não é do município, é um trâmite burocrático muito grande” (PROFESSORA ALINE).

Percebe-se que as questões burocráticas limitam as escolas em conseguir promover a acessibilidade para os alunos com deficiência. Isto também foi abordado pela professora Antonela, como observado no trecho a seguir:

*[...] tem que ir atrás de recurso, tem que ir atrás de material, tem que ser tudo dentro da burocracia, a gente até poderia fazer algumas coisas com o dinheiro da escola, mas a questão burocrática nos impede né. Então tem muitos problemas em relação à inclusão que a gente enxerga, mas que a gente não dá conta de resolver (PROFESSORA ANTONELA).*

Nota-se que, apesar das pessoas que realizam a gestão da escola possuírem a liberdade de organizar a escola de acordo com seus objetivos e princípios, há alguns fatores administrativos que limitam suas ações. Segundo Perreira, Bizelli e Leite (2015), apesar das pessoas que trabalham no setor público possuírem autonomia, elas são limitadas por procedimentos específicos que enfatizam apenas a burocracia em detrimento de outros aspectos.

Na escola municipal, a professora Aline contou que um aluno que utilizava cadeira de rodas foi matriculado e, por consequência disso, foi realizado um projeto para modificação estrutural, como a construção de elevador e rampa, já que a escola possui dois andares. Entretanto, por problemas de saúde, o aluno não continuou na escola e, conseqüentemente, a construção não ocorreu.

A escola estadual também possui dois andares e ambas as professoras relataram que, quando na turma há um aluno com deficiência que tenha limitações para subir as escadas, estes alunos, junto com a sua turma, são colocados em salas de aula no andar de baixo.

A professora Aline relatou que a Escola Municipal possui alguns itens de acessibilidade para os alunos com deficiência visual, como a identificação em braille nas portas. A escola estadual, da professora Antonela, passou por mudanças arquitetônicas em todo seu ambiente escolar, sendo construídas rampas, banheiros e bebedouros adaptados, porém, todas as adaptações são para os alunos com deficiência física, sendo que, para as demais, a escola não realizou adaptações.

Segundo Carvalho et al. (2017), as escolas apresentam alguns itens de acessibilidade, considerados os mais comuns encontrados, como corrimão nas escadas, rampas e banheiros adaptados. A realização das adaptações ocorre

conforme a deficiência do aluno que se matricula na escola, como exposto pela professora Antonela: “[...] *algumas coisas sempre são conseguidas quando a gente tem algum aluno com deficiência, de determinada deficiência [...] quando chega tenta se resolver*” (PROFESSORA ANTONELA).

Como observado, ambas as escolas não possuem acessibilidade arquitetônica conforme as recomendações da NBR 9050, que sugere:

Proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção (NBR 9050, p. 15).

A falta de acessibilidade nas escolas públicas ainda é algo presente não somente na cidade de Santa Maria, mas em todo o país. Em estudos realizados em outros estados por outros autores (GOMES; FICAGNA, 2017; ROCHA; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2017; CASTRO et al., 2018; PETRUCELLI; ZANATA, 2019), também ficou constatado a não existência de acessibilidade no ambiente escolar.

No estudo de Petrucelli e Zanata (2019), que analisaram as condições de acessibilidade arquitetônica em uma escola que atende o público do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) em Bauru, no estado de São Paulo, verificou-se que faltam alguns aspectos da acessibilidade arquitetônica, como por exemplo, sinalização em braile, salas amplas e carteiras adaptadas, para conseguir atender as necessidades dos alunos com deficiência, visando sua permanência na escola.

No estado de Minas Gerais, Castro et al. (2018) investigaram a acessibilidade e adaptações estruturais em 14 escolas estaduais de um município e identificaram que apenas algumas estruturas físicas das escolas se encontram em condições ideais para o livre acesso e permanência de alunos com deficiência.

Em um estudo realizado no estado do Maranhão, na cidade de Caxias, por Rocha, Souza e Albuquerque (2017), se constatou que, das duas escolas analisadas, nenhuma estava conforme as normas da ABNT. Em Santa Catarina, em Palmitos, ao analisar uma escola que possuía alunos com deficiência física matriculados, Gomes e Ficagna (2017) também verificaram que a escola não preenchia adequadamente as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Dessa forma, percebe-se que ainda existem muitas escolas do país que não estão preparadas para receber e proporcionar a permanência de alunos com deficiência. Porém, como Miranda (2010) salienta, a acessibilidade arquitetônica é um

dos fatores que contribuem para o processo de inclusão nas escolas, por isso a sua importância.

Quanto à acessibilidade arquitetônica para as aulas de Educação Física, a professora Antonela disse que não há barreiras arquitetônicas para que os alunos possam ir aos espaços das aulas de Educação Física. Já a professora Aline relatou que recentemente houve a construção de uma quadra esportiva, porém, um dos acessos possui um degrau e se tiver algum aluno que utilize cadeira de rodas, não conseguirá acessar, pois as entradas são estreitas. Anteriormente à aquisição da quadra, as aulas eram realizadas no pátio da escola, onde o piso é irregular.

Percebe-se que a Escola Estadual possui um número maior de itens de acessibilidade nos espaços destinados à Educação Física, pois passou por uma adaptação, enquanto na escola municipal, a quadra possui acessibilidade, porém há barreiras para se chegar até ela. Nota-se que os itens de acessibilidade que as escolas possuem restringem-se, em sua maioria, à deficiência física.

Dessa forma, é importante que toda área escolar tenha acessibilidade para facilitar o deslocamento do aluno com deficiência dentro da escola, assim como, que ele consiga participar das aulas de Educação Física (OLIVEIRA D. et al., 2014).

Em outros estudos (SILVA, L., 2017; ALONSO et al., 2020; LEUCAS, 2020; SANTOS et al., 2020), que também pesquisaram sobre a acessibilidade nos espaços das aulas de Educação Física, constatou-se que as escolas não possuíam acessibilidade nestes espaços de prática.

No estudo de Leucas (2020), que investigou as condições de acessibilidade em escolas públicas, assim como o acesso às áreas das aulas de Educação Física, a autora constatou que nenhuma das três escolas do estudo possuíam adequação estrutural para que alunos com deficiência tivessem acesso aos espaços das aulas de Educação Física.

Alonso et al. (2020), ao analisarem a inclusão nas aulas de Educação Física Escolar na concepção de alunos com deficiência visual, verificaram a carência da acessibilidade para estes alunos. Outro estudo, que também constatou resultados análogos, foi Santos et al. (2020), que, ao investigar o processo de inclusão de uma aluna com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar, também não encontraram acessibilidade arquitetônica para a aluna em questão.

Silva L. (2017) em seu estudo, analisou a percepção de professores de Educação Física sobre as barreiras que dificultam a prática da disciplina por parte dos

estudantes com deficiência matriculados no ensino regular, constatando que os professores consideraram não haver acessibilidade na escola e nas aulas de Educação Física, pois os espaços e materiais não contribuíam para a adaptação das atividades.

Nesse sentido, Aguiar e Duarte (2005) ressaltam que, ao receber alunos com deficiência, é necessário que a escola proporcione acessibilidade para favorecer o desenvolvimento de uma prática inclusiva. A escola, não possuindo estruturas necessárias, acaba reforçando a exclusão, pois não basta que o aluno chegue fisicamente até o local onde funciona a escola, onde ocorrem as classes; deve-se proporcionar a permanência do aluno com deficiência.

Percebe-se que alguns itens de acessibilidade são encontrados, porém não são suficientes para contribuir no processo de inclusão dos alunos com deficiência. É necessário que todos os ambientes possuam acessibilidade, como também tenha acessibilidade para todas as deficiências.

Entretanto, cabe ressaltar, que apesar das escolas não possuírem acessibilidade em todo seu ambiente, há um grande esforço das escolas para conseguirem minimizar as dificuldades dos alunos com deficiência, como relatado pela professora Aline: *“apesar de não termos acessibilidade total a gente dá um jeito, não deixa de incluir em função disso” (PROFESSORA ALINE)*.

Mesmo as escolas se esforçando para diminuir as barreiras, a acessibilidade arquitetônica é umas das primeiras condições para possibilitar inclusão de acesso dos alunos e permitir a circulação nos espaços da escola (ARANHA, 2004). Além disso, ela é um direito garantido por lei, para que os alunos com deficiência possam acessar todos os espaços de sua escola e participar de todas as atividades com segurança e maior independência de acordo com suas habilidades e limitações (MACHADO, R., 2007; NONATO, 2011).

Dessa forma, entende-se que a não existência da acessibilidade arquitetônica para os alunos com deficiência nas escolas impede que os mesmos tenham autonomia e independência para circular e participar das atividades escolares.

#### 4.2.2 Acessibilidade Comunicacional

A comunicação envolve a transmissão de uma informação de uma pessoa para outra, ou entre grupos, com compreensão mútua da mensagem (DAVID, 2015, p. 56). Assim, a construção de um ambiente comunicacional adequado proporciona aos alunos com deficiência condições básicas de participação junto aos processos de ensino-aprendizagem (CAMARGO, 2010).

As professoras relataram que, tanto a escola quanto as aulas de Educação Física, possuem acessibilidade comunicacional. A professora Aline, que tem alunos com deficiência visual, disse que a melhor maneira de explicar as atividades a estes, é fazendo de forma mais detalhada, descrevendo com clareza o que precisa ser realizado na atividade e os materiais que serão utilizados na aula.

No estudo de Camargo, Nardi, e Veraszto (2008), ao verificarem a comunicação em sala de aula no ensino de Física, perceberam barreiras comunicacionais entre professores e alunos com deficiência visual, pois os professores, ao apresentarem os conteúdos da disciplina não possuíam adaptações na fala, ou seja, descrição detalhada dos elementos apresentados.

A comunicação para os alunos com deficiência visual é um instrumento de mediação entre eles e os videntes<sup>3</sup> (ESTABEL; MORO SANTAROSA, 2006), por isso, os professores devem adaptar a sua fala quando tiver um aluno cego na turma, pois este utiliza da comunicação verbal. Dessa forma, a comunicação torna-se uma aliada para a inclusão dos alunos com deficiência visual (CAMARGO; NARDI; VERASZTO, 2008; CAMARGO, 2010).

A professora Antonela possui alunos com deficiência física. Segundo ela, os alunos não necessitam de uma comunicação específica. Porém, em uma das turmas, há um aluno com déficit de atenção, e ela salientou que, com esse aluno, há necessidade de estimulá-lo para a realização da atividade e de constantemente chamá-lo para realizá-la, pois ele se dispersa muito.

A professora Aline utiliza da motivação e incentivo para os alunos com deficiência intelectual, pois alguns são mais tímidos e tem vergonha de realizar as atividades, observado na fala dela neste trecho:

---

<sup>3</sup> Vidente: refere-se aquelas pessoas que enxergam. Dicionário online: Que, ou quem vê; que, ou quem tem visão (por opos. a cego).

*“Tens uns que tem muita deficiência é a deficiência intelectual muito alta, são tímidos e tem muita vergonha de se expor por que sabe que vão errar, aí esses alunos eu pego pela mão às vezes, e falo, “vamo, vamo que a profe te leva, vamo que eu te ajudo”, por exemplo, [...]uma estafeta, que tenha que quicar a bola, eu vou do lado “é isso aí, tá certinho, aí não sei o que” faz todo uma aquela empolgação pra participar” (PROFESSORA ANTONELA).*

Acerca dos outros alunos que têm deficiência intelectual e possuem dificuldade para compreensão, a professora afirmou que procura colocá-los de ajudantes para que, ao montar a atividade, ela possa ir explicando e que eles possam entender o processo, assim, a atividade pode se tornar mais compreensível para todos.

A professora Aline também tem alunos com autismo, no qual ela salienta quanto à necessidade de acessibilidade comunicacional. Em um exemplo citado por ela, o aluno sempre inventa e representa um personagem, então, para que ele realize a atividade, ela entra na história dele: *“eu transformo no mundo dele, então se um dia ele está sendo caçador de jacaré (risos), daí a brincadeira vai ser montada para aquilo, pra eu explicar para ele vir participar” (PROFESSORA ALINE).*

Percebe-se que, quanto à acessibilidade comunicacional, não existem barreiras, e que, de acordo com as deficiências, as professoras utilizam de linguagens que facilitem na compreensão da atividade e induzam na participação do aluno.

No estudo de David (2015), em que a autora entrevistou pessoas da comunidade escolar (professores, diretores, coordenadores etc.), se notou que as pessoas entrevistadas consideram importante a comunicação na inclusão dos alunos com necessidades educativas por facilitar a interação com eles.

Outro ponto salientado pela professora Aline, em relação à acessibilidade comunicacional, são os meios tecnológicos, como o computador com leitor (que a escola estadual também possui), que facilitam em momentos das aulas a comunicação com os alunos com deficiência visual, exposto no trecho a seguir:

*“Na aula teórica, né tem sempre um monitor acompanhando que vai ditando para ele, quando é a questão dos alunos cegos, vão ditando e eles vão digitando na maquininha de braille, e muitos tem o notebook com leitor, então a gente manda em pdf e eles ouvem, né, todo o conteúdo através da desse arquivo pdf e quando tem baixa visão, pra imprimir provas, a gente imprimi já com uma fonte bem maior, num tamanho que eles enxerguem e quando é pro cego tem a educadora especial e a gente envia pra ela por email e ela imprime em braille” (PROFESSORA ALINE).*

David (2015) aponta que as tecnologias de apoio para a comunicação “referem-se a equipamentos e dispositivos usados para facilitar a expressão/comunicação

individual, que incluem computadores, fala artificial, tabelas manuais simples, etc.” (DAVID, 2015, p. 92).

Assim, as tecnologias auxiliam na acessibilidade comunicacional (como também nas demais) proporcionando que os alunos com deficiência possam ter uma boa interação com todos da comunidade escolar, além de possuir condições de aprendizagem em todos os ambientes da escola.

### 4.2.3 Acessibilidade Metodológica

A metodologia do ensino pode ser compreendida como um “conjunto de procedimentos didáticos, representados por seus métodos e técnicas de ensino” (NÉRICE, 1978, p.284, apud BRIGHENTI; BIAVATTI; SOUZA, 2015), com isso, a acessibilidade metodológica configura-se na ausência de barreiras nos métodos e técnicas de estudo dos alunos (SASSAKI, 2010).

Desta forma, os professores possuem diferentes técnicas e métodos para adequar sua orientação às necessidades dos alunos ou da turma. Sendo que os alunos possuem necessidades diferentes e o professor deve conhecê-las para aplicar o ensino mais adequado para cada situação (MUSTER, 2013).

As professoras Aline e Antonela responderam que fazem adaptações metodológicas quando há alunos com deficiência na turma e que essas adaptações dependem da deficiência apresentada pelo aluno.

*“Adaptação nos esportes coletivos é o que mais tem que se adaptar, né, nos esportes individuais daí eu faço em duplas e um leva o menino que é cego e tem outra dupla que alguém vai ser vendado, eu uso muito venda nos olhos, né então tem essa adaptação constante, eu me preocupo com isso, no planejar das aulas eu me preocupo, com aquelas turmas que eu tenho que fazer as adaptações” (PROFESSORA ALINE)*

*“Eu procuro fazer atividades, só para exemplificar, que tragam possibilidades para esse aluno participar de forma que ele não se sinta inferior aos demais e eu acho que é esse todo o processo de inclusão, é trazer os alunos para fazer que se sintam parte, como eu disse antes, sem se sentir inferiorizado, sem se sentir menosprezado, sem ficarem constrangidos, por não conseguir fazer alguma coisa, então essa adaptação na metodologia e nas atividades em geral eu sempre procuro fazer” (PROFESSORA ANTONELA).*

A seguir, apresenta-se um trecho da fala da professora Aline que exemplifica como são realizadas algumas das adaptações no caso de um dos alunos, com deficiência visual:



*“Ele sabia quicar a bola num domínio perfeito, maravilhoso, melhor que muita gente que enxerga, só que o quicar de bola dele, para ele ter o retorno do domínio, ele quicava com as duas mãos, ele era o único que podia quicar com as duas mãos e a frente do corpo, né e para ele fazer a cesta, eu apresentei para ele a base da cesta que são duas colunas de ferro e que no meio passa a bola de basquete, aí eu mostrei para ele, eu falei pra ele que na distância x, falei para ele colocar a bola na testa altura da testa e em vez de fazer todo o movimento único do jump, ele fazia reto, ele fazia várias cestas dessa maneira, né e os colegas entendiam perfeitamente, assim como no vôlei, ele segurava a bola, só que ele tinha, era obrigatório passar por cima, acima da cabeça, então em a adaptação toda sim” (PROFESSORA ALINE).*

Como observado, os colegas do aluno com deficiência visual entendem as adaptações realizadas pela professora, compreendendo que estas têm o intuito de incluí-lo, para que possa participar da atividade. Isso está relacionado com a metodologia utilizada pela professora e as suas estratégias em organizar as atividades de forma adequada às diferentes necessidades e capacidades de todos os alunos (CARVALHO et al., 2017). Isto facilita a convivência e o respeito entre os alunos com e sem deficiência.

Além disso, a criação de estratégias para uma mesma atividade nas aulas de Educação Física proporciona possibilidade de participação de todos os alunos, evitando-se a exclusão dos alunos com deficiência e possibilitando que os mesmos desenvolvam suas habilidades (DÉA, 2019).

Como observado, as professoras modificam as regras do jogo ou da atividade para que os alunos com deficiência possam participar. Elas entendem que, sem essas modificações ou adaptações, limita-se a participação dos alunos. Segundo Munster (2013), para possibilitar o acesso aos conteúdos,

Torna-se necessário recorrer a procedimentos pedagógicos variados e específicos, visando modificações para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Algumas atividades ou conteúdos só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências, mediante *adaptações* (MUNSTER, 2013, p. 29).

Porém, muitas vezes, o professor ou a escola acabam não utilizando metodologias adequadas para algumas atividades, dificultando a participação dos alunos com deficiência, às vezes, por negligência e outras, por não observar, inicialmente, que os alunos necessitam de acessibilidade metodológica para a participação, percebendo no momento da atividade, como aconteceu na escola estadual da professora Antonela:

*“Quando a gente trouxe o teatro, pro colégio, o teatro foi maravilhoso, foi uma experiência única, pra todos os alunos, porém os alunos com deficiência visual, eles participaram do jeito deles, né, não tiveram uma acessibilidade metodológica, não tiveram uma metodologia diferenciada pra aquele momento sabe, então falta muita coisa assim, né, eles participaram do jeitinho deles, mas talvez se tivesse alguém auxiliando eles naquele momento, narrando talvez o teatro [...]é que falta muita coisa para determinados momentos, assim, que a gente só vai perceber quando eles acontecem” (PROFESSORA ANTONELA).*

Por isso, há necessidade de adequar a metodologia de acordo com os interesses e necessidades dos alunos em relação às atividades propostas (CIDADE; FREITAS, 2002), pois a metodologia utilizada, tanto pela escola, como pelo professor em sala de aula (ou quadra), é determinante na participação e na independência do aluno com deficiência.

Assim, o desafio está em adotar e colocar em prática nos ambientes escolares, metodologias que favoreçam todos e que sejam capazes “de atender aos alunos cujas situações e características pessoais de aprendizagem requeiram uma ação e uma prática diferenciada”, prática esta que não deve resultar em preconceitos ou atitudes concebidas de estigmas (SEABRA JUNIOR, 2012, p. 151).

A adaptação nas atividades, assim como na metodologia das aulas, é essencial para a participação dos alunos com deficiência, como salientado pela professora Antonela: *“a gente sempre procura adaptar pra não deixar ninguém excluído na aula”*. Munster (2013) ressalta que o processo de adaptação de uma atividade consiste em adequá-la preservando seu maior ou menor grau de dificuldade, além de ajustar a exigência da atividade de acordo com a capacidade de desempenho do aluno.

A autora ainda destaca que as adaptações metodológicas em Educação Física não devem ser confundidas com “improvisação” ou “precarização” do processo de ensino e aprendizagem.

As adaptações metodológicas constituem alternativas no processo pedagógico que dependem de: 1. Análise criteriosa da situação; 2. Estudo aprofundado acerca das necessidades e possibilidades do estudante com deficiência; 3. Planejamento adequado; 4. Organização prévia das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos (MUNSTER, 2013, p. 31).

Observa-se que as professoras compreendem a necessidade de adaptações na metodologia para que todos os seus alunos possam participar das atividades propostas em aula e que a adaptação depende da especificidade do aluno e da turma.

Portanto, as metodologias utilizadas ou as adaptações metodológicas realizadas pelos professores de Educação Física e pela escola são relevantes para o processo de inclusão dos alunos com deficiência, contribuindo para que todos tenham equidade<sup>4</sup> nas atividades das aulas.

#### 4.2.4 Acessibilidade Instrumental

A ausência ou insuficiência de materiais podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico do professor (BRACHT, 2003). Nesse sentido, a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas contribuem na participação e no processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola (TÉDDE, 2012).

A utilização de materiais específicos ou adaptados de Educação Física melhor atende às necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência, além de facilitar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (MUNSTER; ALMEIDA, 2006; AFONSO; MUNSTER, 2008; MUNSTER, 2013; SOUZA, 2017).

No estudo realizado, a professora Aline relatou, que, em relação aos materiais das aulas práticas: *“nem todos são acessíveis, mas a gente vai adaptando, né, a gente vai fazendo o que pode ali, a criatividade é tudo nessas horas”* (PROFESSORA ALINE).

Já na escola estadual, a professora Antonela relatou que os materiais são escassos, ou seja, existem em pouca quantidade, não possuindo acessibilidade instrumental. Esta professora adapta os instrumentos para que os alunos consigam participar, como exemplificado em uma das suas falas sobre um aluno com mobilidade reduzida nos membros superiores:

*“Com a bola de basquete, que é muito grande, ele tinha dificuldade na hora de segurar, por que precisava de uma amplitude maior do movimento, né, então o que a gente fazia era mudar para uma bola menor de borracha [...] daí colocava uma bola pouco menor para apreensão dele ser mais fácil”* (PROFESSORA ANTONELA).

A falta de acessibilidade instrumental também é observada em outros estudos, como na pesquisa de Cadó (2019), que, ao verificar a acessibilidade arquitetônica e

---

<sup>4</sup>Promoção de iguais oportunidades para todos. Reconhecimento das diferenças, capacidade de fazer todos desenvolverem suas competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015).

instrumental das escolas, nos espaços destinados às aulas de Educação Física, analisando quatro escolas municipais, constatou que estas não possuíam materiais adaptados e específicos para os alunos com deficiência e os materiais convencionais que haviam estavam em pouca quantidade.

No estudo de Fiorini e Manzini (2016), os professores participantes também utilizavam os materiais tradicionais da Educação Física, disponibilizados pela escola, não tendo escolha em selecionar os materiais mais adequados e que levassem em consideração as características e potencialidades dos alunos com deficiência para a participação na aula.

Alves e Duarte (2013) constataram, através de uma das alunas entrevistadas, que a falta de adaptação do material era a maior causa para a sua exclusão das aulas de Educação Física. Por isso, reforça-se para a relevância das adaptações nos materiais convencionais da Educação Física. Na aula, verifica-se que, sem estas adaptações, não há possibilidade de participação do aluno com deficiência junto aos demais colegas.

Alguns alunos necessitam de materiais específicos ou adaptados, pois possuem limitações na mobilidade, redução nas capacidades visuais ou auditivas, dificuldade de preensão etc., e assim, afirma-se que as adaptações nos materiais favorecem no processo de ensino-aprendizagem (MUNSTER; ALMEIDA, 2006; MUNSTER, 2013). Possuir materiais adequados para a realização das atividades contribui na inclusão dos alunos com deficiência.

Com relação às aulas teóricas, ambas as escolas possuem alunos com deficiência visual e possuem computadores adaptados com leitor, para a utilização por parte destes alunos, e, além disto, as professoras de Educação Especial auxiliam na impressão dos textos e provas em braile.

A professora Antonela relatou que os materiais disponibilizados pela escola para as aulas de Educação Física conseguem ser utilizados por todos os alunos, sendo necessário, apenas, que sejam feitas pequenas adaptações. Ela ressalta, porém, que, se em algum momento se matricular um aluno com uma deficiência que necessite de materiais específicos, haverá necessidade de aquisição dos novos materiais.

Em outra fala, ela salienta que precisaria de instruções de como utilizar os materiais com segurança e quais seriam as possibilidades de utilização, como observado no trecho a seguir:

*“Eu acho que a questão instrumental é bem essa aquisição mesmo de materiais assim, né, e eu acho que sim, a gente precisa, de novo, uma orientação para usar esses materiais, por que não adianta você me colocar as coisas na frente e não me dizer pra que ela servem, então, qualquer instrumento se a gente for pensar né. Toda vez que vem algo novo a gente precisa se tomar conhecimento daquilo, [...] de possibilidades de utilização daqueles materiais” (PROFESSORA ANTONELA).*

A professora Antonela destacou um ponto importante a ser pensado, pois os professores não sabem utilizar os materiais específicos e, também necessitam de informações para realizar modificações ou adaptações dos materiais convencionais da Educação Física. Caso a modificação ou adaptação seja realizada de maneira inadequada, o uso dos materiais pode não ser seguro para os alunos com deficiência.

Dessa forma, é necessário o professor conhecer e utilizar os materiais específicos e saber adaptar os convencionais, pois as adaptações contribuem para um melhor desempenho do aluno com deficiência na atividade realizada, além de atender às necessidades e potencialidades dos alunos (AFONSO; MUNSTER, 2008).

Nesse sentido, os autores Fiorini e Manzini (2014; 2016) sugerem que, além da aquisição de recursos e materiais para os professores de Educação Física, também é necessário que, de modo teórico e prático, eles “aprendam a selecionar e adaptar um recurso a partir das características e potencialidades dos alunos, e quais variáveis podem ser manipuladas” (FIORINI; MANZINI (2016, p. 59) e que isso deve ser abordado na formação continuada dos professores.

Tanto os professores (ALVES; FREITAS; SANTANA, 2018) como os alunos (ALVES; DUARTE, 2014) identificam a necessidade de materiais específicos para os alunos com deficiência, como também a adaptação dos materiais convencionais de Educação Física, para que eles possam participar de forma ativa nas atividades, sem existir limitações.

Em relação às adaptações, é importante sejam realizadas de acordo com as especificidades de cada aluno, proporcionando independência e autonomia nas atividades da aula de Educação Física, como também devem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem (SOUZA, 2017).

Nesse sentido, Munster e Almeida (2006, p. 86) salientam que “algumas atividades só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências mediante adaptações”. As mesmas autoras sugerem que sejam realizadas adaptações quanto ao tipo de deficiência, como por exemplo, para deficiência visual, as informações visuais sejam substituídas por sinais auditivos ou táteis, ou que seja

feita ampliação do tamanho de alvos e bolas, e para os casos de baixa visão, que sejam aplicadas cores nítidas e contrastantes.

Para a deficiência auditiva, Munster e Almeida (2006), sugerem a substituição das informações sonoras pelas visuais, como acenos, utilização de bandeiras para sinalizações. Para a deficiência intelectual, sugere-se utilizar bolas de diferentes tamanhos e cores e utilizar chapéu e lenços para que os alunos identifiquem os diferentes papéis no jogo, por fim, para a deficiência física, bolas leves e macias e, também, fixar, com velcro e faixas, os implementos (raquetes e bastões), para quem possui dificuldade na preensão manual.

Com as adaptações dos materiais de Educação Física, torna-se possível atender às necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência, permitindo um melhor desempenho na atividade (AFONSO; MUNSTER, 2008). Assim, entende-se que a disponibilidade de materiais específicos e a adaptação dos materiais convencionais de Educação Física contribuem para a autonomia e independência dos alunos com deficiência e a participação de forma semelhante a seus colegas.

#### **4.2.5 Acessibilidade Programática**

A acessibilidade programática refere-se à eliminação de barreiras presentes em leis, portarias, decretos, regulamentos e normas que impeçam o acesso à informação, conhecimento e aplicação de ações e políticas públicas que promovam a inclusão dos alunos com deficiência (SASSAKI, 2010).

Segundo a professora Aline, a escola possui acessibilidade programática, pois os documentos que orientam a diretoria e a programação escolar, orientando também o seu trabalho, estão embasados em outros documentos que são norteadores para a educação. Estes documentos trariam a temática inclusão, auxiliando na construção da sua aula, como observado em um trecho de sua fala:

*“A base maior é a BNCC, e os docs do Rio Grande do Sul e de Santa Maria, Movimento Orientador Curricular, e ali já tem muito forte a questão da inclusão, então tudo que eu em todo trabalho pedagógico do professor é embasado nisso, nesses documentos” (PROFESSORA ALINE).*

Já no relato da professora Antonela, é observada outra realidade, não possuindo acessibilidade programática nos documentos da escola, como visto, neste

trecho: *“No nosso PPP do colégio, tem uma parte que fala sobre a inclusão de modo geral, mas não específico da Educação Física e eu mesma não, não utilizo no meu planejamento nada disso” (PROFESSORA ANTONELA).*

O relato da professora Antonela nos mostra o que acontece em muitos documentos de outras escolas, onde as informações colocadas são muito amplas, levando ao não entendimento do professor sobre o assunto, conseqüentemente, não auxiliando os professores na promoção da inclusão dos alunos com deficiência, ou seja, os documentos não possuem acessibilidade programática.

Um assunto abordado pela professora Antonela se insere na subcategoria da acessibilidade metodológica. Observou-se que a escola trouxe uma apresentação de teatro, porém, a necessidade de adaptações para os alunos com deficiência foi percebida apenas no momento da execução da atividade. Possivelmente, se a escola possuísse documentos orientadores que tivessem acessibilidade programática, contribuiria para que este imprevisto fosse percebido anteriormente.

Isto também foi percebido no estudo de Souza e Sobral (2019), que analisaram a forma como uma escola pública de Alagoas compreendia a Educação Inclusiva, através da análise do Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Os autores notaram que a escola percebia a necessidade de adaptações pedagógicas para garantir a educação aos seus alunos com deficiência, porém as práticas e reflexões, visando proporcionar a inclusão destes alunos, eram insuficientes.

Silveira (2017) analisou as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva voltada para o processo de inclusão de alunos com deficiência em escolas públicas, através de análises do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 60% das escolas municipais de uma cidade de Goiás. O autor percebeu que, nos documentos, as escolas dizem que são inclusivas, porém, não há em seus registros reflexões, orientações e adaptações previstas para que ocorra a inclusão nas escolas.

Porém, em outro estudo, percebe-se uma realidade diferente. Santos e Magalhães Junior (2019) analisaram o PPP, além de terem feito observações e entrevistas para compreender o processo de implementação e execução da política pública de acessibilidade aos alunos com deficiência em uma escola em Goiás. Para os autores, todas as dimensões de acessibilidade (arquitetônicas, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal) foram contempladas no PPP da escola. Além disso, nas observações e entrevistas, se constatou que os professores se baseiam no PPP para que todas as dimensões da acessibilidade sejam cumpridas.

O Projeto Político Pedagógico é o documento mais importante para nortear as ações realizadas nas escolas, devendo ser construído a partir das legislações vigentes e através da construção coletiva de todos envolvidos no processo de educação (SILVEIRA, 2017). De acordo com Veiga I. (2013), o PPP deve estar em processo permanente de reflexão e discussão, além do que, deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola, sendo o documento que traz a organização do trabalho pedagógico da escola.

Segundo Silveira (2017, p. 29), “uma escola que se propõe a ser inclusiva precisa ter um PPP que reflita essa intenção, seus objetivos, finalidades e concepções”, demonstrando o seu entendimento em relação à inclusão e oportunizando uma educação de qualidade para todos os seus alunos, além de trazer “como serão pensados o currículo, metodologias e avaliações, numa proposta de educação para todos” (p. 99).

Nesse sentido, de acordo com Déa (2019) as escolas não possuem documentos para os professores de Educação Física que direcionam a realizar aulas mais inclusivas. Segundo Solto et al. (2010), a falta de um PPP viável e acessível a todos pode refletir na divisão das práticas pedagógicas e na exclusão dos alunos com deficiência as aulas de Educação Física.

Gonçalves (2009), em estudo, investigou alguns aspectos das (im)possibilidades de práticas inclusivas na Educação Física escolar. Através de documentos que visam direcionar a educação inclusiva do Ministério da Educação (MEC) e documentos da Secretaria de Educação de Florianópolis, verificou, nos textos, discursos idealizados em relação à educação inclusiva que não auxiliam na construção de um projeto de Educação Física escolar inclusiva.

Percebe-se que os documentos norteadores da organização do trabalho pedagógico da escola não trazem elementos suficientes para que os professores possam vincular às suas práticas de sala de aula ou quadra. Assim, “a fragilidade discursiva atrelada aos documentos subsidiários às práticas dos professores denuncia, em alguns momentos, a falta de clareza conceitual, as contradições propositivas, o abismo entre a teoria e a prática” (GONÇALVES, 2009, p. 101).

Dessa forma, é importante que os documentos sejam compreensíveis para que o professor possa os ter por base, para direcionar seu trabalho pedagógico com práticas inclusivas. Caso este conteúdo não for apresentado com clareza, para que o professor entenda e coloque em prática, em suas aulas, os documentos não possuem



acessibilidade programática – um elemento importante ao processo de inclusão dos alunos com deficiência.

#### **4.2.6 Acessibilidade Atitudinal**

A acessibilidade atitudinal refere-se à eliminação de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para as pessoas com deficiência (SASSAKI, 2010). As barreiras atitudinais são materializadas no discurso, nas atitudes e nas ações, funcionando como obstáculos à efetivação dos direitos humanos das pessoas com deficiência (TAVARES, 2012).

Em ambos os relatos das professoras, em suas falas, identifica-se que a escola possui acessibilidade atitudinal, assim como também nas aulas de Educação Física, principalmente quando se referem às atitudes das professoras com os alunos com deficiência.

O que também foi visto no estudo de Carvalho et al. (2017) que, ao analisarem a percepção dos docentes de Educação Física das escolas acerca da forma como têm vivenciado a inclusão durante sua prática profissional, verificaram que, em relação às suas atitudes, os professores buscam permitir a participação de todos os alunos.

Raciocínio similar é visto em Fávero e Costa (2014), quando expõe-se a identificação e a avaliação das dimensões de acessibilidade que estão presentes na rede pública municipal de educação com gestores educacionais. A pesquisa permitiu constatar que as acessibilidades que dependem de atitudes pessoais não possuem dificuldade para a sua prática.

Em relação aos alunos com deficiência e seus colegas, as professoras disseram que existe acessibilidade atitudinal e, quando isso não acontece, é conversado com o aluno e/ou turma que teve alguma atitude preconceituosa.

Um aspecto levantado pelas professoras, que contribui para a acessibilidade atitudinal é a convivência: *“geralmente eles vem lá desde pequeninos juntos, desde o primeiro ano juntos, então eles tem aquele amor de colega né, eles tem aquele carinho de colega, aquela amizade, aquela preocupação”* (PROFESSORA ALINE), então *“aquele aluno que tá desde o 1º aninho dos pequenos junto com aquela turma eles nem enxergam mais como um aluno que tenha uma deficiência [...] entre eles não há esse preconceito”* (PROFESSORA ANTONELA).

A professora Antonela percebe que os alunos mais velhos reprimem seus preconceitos e, quando há alguma brincadeira, esta vem dos alunos mais novos, que ao entender da mesma, não seria preconceito com o aluno com deficiência e sim com as diferenças de cada um. Ambas as professoras salientaram que falas preconceituosas dos alunos muitas vezes relacionam-se ao contexto que eles vivem e algumas destas falas são de vivências de fora da escola.

Nesse sentido, as falas preconceituosas e brincadeiras inapropriadas fazem parte do contexto educacional, como também das interações sociais, tornando-se uma oportunidade para uma orientação educativa a fim de superá-las e solucioná-las (CARVALHO et al., 2015).

A professora Aline relatou que os alunos sem deficiência procuram sempre auxiliar seus colegas com deficiência visual. Como a escola não possui linha guia, a locomoção dos mesmos torna-se difícil quando realizada sozinha, mas os colegas estão sempre auxiliando na sua condução. O mesmo acontece nas atividades em aula, quando a monitora que os acompanha não está presente. A professora Antonela também relatou o apoio prestado pelos próprios colegas, que auxiliam quando o monitor ou o professor não consegue fazer no momento da atividade.

Isso também foi observado no estudo de Mazzarino, Falkenbach, Rissi (2011). Os autores investigaram o processo de inclusão e de acessibilidade de uma aluna com deficiência visual nas aulas de Educação Física, constatando que os alunos auxiliavam a colega com deficiência visual nas atividades e na sua locomoção. Carvalho et al. (2015) também observou interações positivas, tanto da aluna na atividade, quanto com seus colegas.

A professora Aline, por saber que os espaços das aulas de Educação Física não contemplam de acessibilidade arquitetônica para os alunos com deficiência visual, procura auxiliar os alunos para que eles possam reconhecer o local da prática, como observado em um dos trechos de sua fala:

*“Os alunos cegos, né, eles usam a bengala e a primeira coisa que eles fazem é quando chegam na escola é conhecer todo espaço físico, e eu na Educação Física, tenho essa preocupação de mostrar pra eles, para eles tatiarem toda quadra, seja a tabela de basquete, seja a rede de vôlei, seja a goleira, os cones, bambolês, bolas, cordas, tudo eles usam o tato, para conhecer” (PROFESSORA ALINE).*

Estas ações proporcionadas pelas professoras e pelos colegas de turma são importantes, pois apesar desta acessibilidade não ser visível, ela se faz fundamental

para a inclusão dos alunos com deficiência. Como observado, as escolas não possuem acessibilidade arquitetônica para todos os alunos, mas a acessibilidade atitudinal de professores, funcionários e dos colegas, minimizam as barreiras arquitetônicas.

As atitudes positivas dos professores são favoráveis para o processo de inclusão dos alunos com deficiência na turma (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018), pois o discurso do professor influencia no comportamento, afeto, ações e respeito dos seus alunos (SILVA, F., 2012). Nesse sentido, se o professor não proporcionar atitudes positivas para seus alunos, o mesmo estará criando barreiras.

As barreiras atitudinais são limitadoras, pois impedem que os alunos desenvolvam sua autonomia, além de não permitir que eles possam vivenciar novas experiências (OLIVEIRA C. et al., 2018). Assim, as atitudes direcionam as práticas, ações e atitudes diante aos alunos com deficiência, demonstrando os comportamentos dos professores que podem ser inclusivos ou excludentes (NEGRINI et al., 2010).

Segundo Nonato (2013), as barreiras atitudinais é a causa de todas as outras barreiras e, para que estas não existam mais, seria necessário que as pessoas compreendessem e respeitassem as diferenças e características das pessoas com deficiência.

Mudar a atitude das pessoas é muito mais forte. Mudar valores e quebrar preconceitos, estigmas, discriminações e estereótipos das pessoas ajudam a transformar a cidade. Inclusão social se faz de dentro para fora. Se derrubarmos essas barreiras e fizermos todos entenderem que é preciso pensar também na acessibilidade como uma questão social, de justiça, estaremos contribuindo positivamente para o processo de inclusão social das pessoas com deficiência (NONATO, 2013, p. 145-146)

Por isso, reforça-se para a relevância de a escola promover acessibilidade atitudinal, pois ela influencia nas demais acessibilidades: comunicacional, programática, arquitetônica, metodológica e instrumental. Para todas, há a necessidade que professores e a toda equipe da escola tenham atitudes positivas, para que as demais também sejam proporcionadas.

#### 4.3 PROCESSO DE INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao observar as dimensões de acessibilidade, parece-nos que, se a escola contemplar as seis dimensões propostas por Sasaki (2010), ela será considerada uma escola inclusiva, assim como as aulas de Educação Física. Esta ideia representa que, mesmo se as escolas atenderem a todas as dimensões básicas, necessárias à inclusão, ainda é preciso que sejam feitas mudanças e avanços para que ocorra de fato. As leituras efetuadas para construção da fundamentação teórica do atual estudo, em adição às entrevistas realizadas com as professoras, permitiram notar alguns pontos que podem esclarecer e contribuir para que as escolas promovam ações mais inclusivas.

Sabe-se que a transformação para uma escola inclusiva não é algo fácil e simples de ser realizada, embora não seja impossível. Percebe-se que a inclusão ainda está em passos lentos, porém, aos poucos, está sendo observada, valorizada e colocada em prática nas escolas.

Entende-se que para que a escola seja inclusiva, todos os profissionais que trabalham no sistema educacional, devem ter uma formação básica para que possam atender os alunos com deficiência na escola, ou seja, que na formação inicial o tema sobre inclusão seja trabalhado de forma que ao chegar à escola os professores saibam o básico para contribuir no processo de inclusão.

Segundo Menezes (2012), as leis e políticas públicas indicam a necessidade da formação inicial e continuada, em uma perspectiva que favoreça a devida profissionalização necessária para que eles possam desenvolver seu trabalho de forma que garantam que todos os alunos participem das aulas.

Muitas escolas, assim como os professores de Educação Física, não se sentem preparados para atender às necessidades e capacidades dos alunos com deficiência, por julgarem-se não qualificados para trabalhar com estes alunos (LIMA; JERÔNIMO; GOUVEIA, 2020). Nesse sentido, é necessário que os professores possam receber capacitação para que eles tenham conhecimento de como proporcionar inclusão em suas aulas (ALVES; DUARTE, 2014; SALERNO et al., 2012).

O estudo de Brito e Lima (2012) permitiu constatar que os professores de Educação Física, durante o processo de formação inicial, nas disciplinas, não tinham preocupação em discutir sobre as deficiências e inclusão. Isso também foi observado

no estudo Souza e Pich (2013), em que os conteúdos na formação inicial dos professores entrevistados não davam suporte a uma prática pedagógica inclusiva, sendo direcionada para uma Educação Física esportiva.

Ao entrevistar professores, Santos et al. (2019) notaram que os conteúdos sobre inclusão vistos durante a formação destes foram, em sua maioria teóricos, e não foi possível fazer um vínculo entre os conhecimentos teóricos com a prática durante a formação inicial. Estes professores tiveram contato com os alunos com deficiência somente no momento de exercer a profissão.

Percebe-se que, apesar dos professores terem disciplinas que discutem ou abordem a Educação Física inclusiva, na formação inicial, o conhecimento ainda não parece suficiente na preparação do professor que vai atuar nas escolas, não contribuindo que este dê conta das demandas educacionais.

Por isso, é necessário que, ainda na formação inicial, sejam proporcionadas, aos acadêmicos, articulações entre as reflexões teóricas com o cotidiano escolar, a fim que os futuros professores consigam estruturar estratégias de intervenção fundamentadas na teoria, com as vivências práticas e a reflexão abordadas na formação inicial (CRUZ; SORIANO, 2010; CARVALHO et al., 2017).

Porém, ressalta-se que mesmo que ocorra modificações na formação inicial, talvez não seja o suficiente para suprir as necessidades que o professor encontrará na escola. Por isso, a importância do professor buscar a formação continuada (SANTOS et al., 2019; NETO et al., 2020).

Acredita-se que a formação inicial deixará prováveis lacunas em relação à inclusão, pois ela apresenta conhecimentos básicos. Para levar este conhecimento à prática, então, é necessária a busca pela formação continuada, tendo em vista a diversidade de alunos e a constante mudança na educação.

De acordo com Santos et al. (2019, p. 4), a formação continuada realizada após a formação inicial tem por “finalidade atualizar os professores em relação às mudanças que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, e com isso auxiliar no desenvolvimento de práticas profissionais mais adequadas ao contexto educacional”.

Segundo Cruz et al. (2015), se faz importante uma formação continuada adequada para os professores de Educação Física, atendendo às necessidades, defasagens e potencialidades dos alunos com deficiência, e, para isso, é importante oportunizar espaços de diálogo que consigam dar respostas às dificuldades e que contribuam para uma prática pedagógica mais inclusiva.

No estudo de Fiorini e Manzini (2014), verificou-se que os professores consideravam a formação continuada vaga, pois os cursos eram sobre determinada deficiência, mas não abordava a realidade escolar, ou seja, não discutiam sobre alunos com diferentes tipos de deficiência e alunos sem deficiência na mesma turma.

Nesse sentido, as demandas e as necessidades referentes à educação inclusiva dos professores de Educação Física devem ser debatidas para se pensar uma formação continuada que promova a reflexão sobre a prática e contribua para um novo olhar para a sua realidade, ressignificando suas práticas e promovendo mudanças (NASCIMENTO, 2017).

A formação continuada deve se aproximar e dialogar com a realidade do trabalho do professor, mergulhando no cotidiano, para buscar meios de, coletivamente, resolver os problemas enfrentados no dia a dia, assim proporcionando ações de aprimoramento da prática pedagógica do professor (CHICON; CRUZ, 2014; OLIVEIRA, 2020).

Acredita-se que a formação continuada é um dos aspectos fundamentais para o processo de inclusão dos alunos com deficiência, contribuindo para a reflexão da prática dos professores e para auxiliá-los nas soluções das suas dificuldades. Mas, para que isso possa acontecer, é importante que a escola dê apoio aos professores.

Entende-se que, para uma escola inclusiva, não deve pensar-se somente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, mas nos professores que trabalham com eles, além de toda equipe pedagógica que dá suporte ao professor e aos alunos. Assim, com a colaboração de todos, é possível construir uma escola inclusiva.

Quando se observa alguns aspectos que são importantes para contribuir no processo de inclusão, como a formação inicial e continuada dos professores voltadas para a inclusão, percebe-se que não depende de uma pessoa ou um órgão público para promover a inclusão. Isso depende da coletividade, da ação de todos.

Para que a escola possa ser inclusiva é necessário que a mesma promova mudança e ressignifique o seu espaço. A inclusão vem contestando os velhos paradigmas da educação, da educação tradicional, implicando a desenvolver novas políticas e reestruturação da educação, mas, para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional (ROMITO et al., 2011; NETO et al., 2018). Para que a escola tenha uma mudança, é necessária uma construção coletiva (ROPOLI, 2010).

A inclusão requer cuidado. Não basta colocá-lá, de modo estrutural, e depois relaxar e esperar pelo melhor. Não se trata da prática de um professor em particular ou de uma criança em particular. Trata-se de todos trabalharem juntos, consciente e colaborativamente, para alcançar a meta comum de fortalecer uma comunidade inclusiva vibrante. E atingir essa meta requer liderança compartilhada que, rotineira e cuidadosamente, avalia o quão ativamente a sua comunidade inclusiva busca e adota novos conhecimentos e práticas inovadoras (VALLE; CONNOR, 2014, p. 215).

Com isso, a discussão sobre a inclusão deve ser realizada por todos na escola, não somente pela gestão; todos devem contribuir para o processo de inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, as escolas já deveriam estar preparadas para receber a diversidade de alunos, proporcionando a eles o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de suas competências, não apenas adequando-se e adaptando-se quando estes alunos se matriculam nas escolas.

Outro aspecto considerado importante para o processo de inclusão é a dimensão de acessibilidade, por facilitar na permanência do aluno com deficiência na escola, visando proporcionar a todos autonomia e independência.

Porém, geralmente, quando se fala em acessibilidade, pensa-se na acessibilidade arquitetônica, principalmente por que ela é a mais visível e a mais discutida em trabalhos acadêmicos. É importante, ainda, refletir sobre as demais acessibilidades para contribuir no processo para a inclusão, como Sasaki (2010) ressalta, não deve se pensar as dimensões de forma separada, mas em conjunto: uma auxiliando as demais.

Considera-se importante que os professores, assim como todos que trabalham no ambiente escolar, possam ter conhecimento da importância de todas as dimensões de acessibilidade para que os alunos com deficiência possam estar incluídos na escola e conseqüentemente nas aulas de Educação Física.

Nesta categoria, foi apresentado alguns aspectos que considerados importantes para o processo de inclusão, como a formação inicial e continuada, a escola e sua mudança, ressignificação de forma coletiva e as dimensões de acessibilidade, embora outros pontos também são importantes, como a criação e a reiteração de políticas públicas que garantam a inclusão, formação para as escolas, a interdisciplinaridade dos professores, o diálogo com as famílias dos alunos, entre outros.

Como posto anteriormente, não será de um dia para o outro que se terá inclusão nas escolas, assim como nos demais lugares da nossa sociedade, isso é um

processo que pode levar tempo. Portanto, é importante que os fatores que influenciam para o processo de inclusão dos alunos com deficiência sejam discutidos para, cada vez mais, assegurar e garantir os direitos das pessoas com deficiência em relação à educação.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e a acessibilidade nas escolas e nas aulas de Educação Física a partir da análise da fala de duas professoras da área, de uma escola municipal e uma escola estadual, que possuíam o maior número de alunos com deficiência matriculados.

Primeiramente, foi discutido sobre a compreensão das professoras de Educação Física sobre a inclusão na escola e percebeu-se que elas compreendem que a inclusão ainda não é algo presente, mas que as escolas estão promovendo ações para torná-las inclusivas. Em relação às facilidades para a inclusão, destacaram a dedicação das pessoas na escola para promover a inclusão e a troca de diálogo com a professora de Educação Especial para o auxílio com os alunos com deficiência.

Quanto às dificuldades, as professoras ressaltaram a falta de acessibilidade, o preconceito de alguns colegas dos alunos com deficiência e da comunidade escolar e a sobrecarga de trabalho. Apontaram, como fatores importantes para que se efetive a inclusão nas escolas, a necessidade das mesmas possuírem sala de recursos, Educadores Especiais, a importância dos professores ressignificarem as suas aulas para atender todos os alunos de maneira igual e também a importância dos professores possuírem uma preparação para atender os alunos com deficiência.

Em relação às dimensões de acessibilidade na escola e nas aulas de Educação Física, as professoras pontuaram sobre a acessibilidade arquitetônica, afirmando que os espaços das aulas de Educação Física não são acessíveis para todas as deficiências. Quanto à acessibilidade comunicacional, mencionaram que possui e, que, para alguns alunos, existe a necessidade de realizar a comunicação de maneira diferente, para que estes consigam melhor compreender a atividade e possam realizá-la.

Sobre a acessibilidade metodológica, as professoras citaram que realizam adaptações em aula e estas são feitas de acordo com a necessidade do aluno com deficiência e da turma. Com relação à acessibilidade instrumental, comentaram que nem todos os materiais são acessíveis, sendo alguns adaptados e, além disto, observou-se a existência de poucos materiais para as aulas de Educação Física, não tendo acessibilidade.

Quanto à acessibilidade programática, uma das professoras compreendeu que os documentos da escola abordam a inclusão e que permite que a mesma utilize estes preceitos no planejamento das suas aulas, enquanto a outra professora mencionou que os documentos da escola abordam a inclusão de forma superficial e que a mesma não utiliza para as suas aulas.

Sobre a acessibilidade atitudinal, as professoras relataram que a escola possui, tanto de todos os profissionais que trabalham na escola, como também dos colegas dos alunos com deficiência, porém, algumas vezes, existem brincadeiras preconceituosas, mas através da conversa, com aluno ou turma, é possível resolver.

Dessa forma, constata-se que, tanto nas compreensões sobre inclusão, como também sobre acessibilidade, as professoras possuem algumas percepções diferentes. Acredita-se que isto ocorreu pelo fato de as escolas serem de realidades diferentes e estarem inseridas em contextos distintos, o que influencia nas necessidades educacionais em cada uma.

Por fim, foram destacados alguns fatores que se observam importantes para contribuir no processo de inclusão, como a discussão sobre a inclusão na formação inicial e continuada, mudanças na escola e sua ressignificação de forma coletiva e as dimensões de acessibilidade.

Mesmo que este estudo tenha abrangido um número reduzido de participantes, foi possível observar e discutir como a inclusão está sendo percebida pelas escolas e pelos professores de Educação Física. Desse modo, conclui-se que as escolas do estudo, assim como as professoras de Educação Física, estão tentando superar as dificuldades enfrentadas no cotidiano do contexto escolar para promover a inclusão, além de buscar alternativas para proporcionar que os alunos participem de maneira autônoma e independente das atividades, ou seja, estão desenvolvendo ações para que os alunos com deficiência sejam incluídos.

Dessa forma, percebe-se que cada um, no contexto escolar, tem seu papel e sua importância na contribuição para a inclusão, porém, não é possível modificar este panorama ou realizar a remoção das barreiras isoladamente. É necessário que todos envolvidos no processo de educação dos alunos contribuam para garantir o acesso e a permanência de todos nas escolas.

Para finalizar, apresenta-se a reflexão, a pergunta/reflexão realizada no final da categoria de Processos de Inclusão: será que um dia se terá inclusão? Acredita-se que sim! Espera-se que, um dia, não será mais necessário falar sobre os processos

de inclusão, pois as pessoas respeitarão as diversidades e pluralidades de todos os outros, talvez isto leve tempo, mas, pressupõe-se que falaremos somente sobre inclusão. Apesar de este estudo ter verificado sobre um público em específico, salienta-se que a inclusão é para todos os alunos.

Portanto, para que a inclusão possa se concretizar nas escolas e nas aulas de Educação Física, é importante e necessário que continue se discutindo, pesquisando e compartilhando os conhecimentos sobre inclusão e, também, sobre os fatores que a influenciam, como, por exemplo, a acessibilidade, para assim contribuir na garantia dos direitos às pessoas com deficiência.



## REFERÊNCIAS

ACESSÍVEL, Brasil. **Programa brasileiro de acessibilidade urbana**. 2013.

AFONSO, C. M. S.; MUNSTER, M. Proposta de inventário de avaliação das condições de inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física escolar. **SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, v. 2, p. 61-107, 2008. Disponível em: [www.eefe.ufscar.br/upload/3.pdf](http://www.eefe.ufscar.br/upload/3.pdf). Acesso em: 14 de abril de 2020.

AGUIAR, J. S.; DUARTE, É. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 223-240, 2005.

AIME, M. R.; SENA, J. A. S.; AWAD, H. Z. A. Portadores de deficiência física nas aulas de educação física. **Anais do 12º Encontro Científico Cultural Interinstitucional**, 2014.

ALONSO, E. M. et al. Inclusão na educação física escolar na concepção dos escolares com deficiência visual. **Conexões**, v. 18, 2020.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A exclusão nas aulas de Educação Física: fatores associados com participação de alunos com deficiência. **Movimento**, v. 19, n. 1, p. 117-137, 2013.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014.

ALVES, G. F.; FREITAS, J. M.; SANTANA, F. P. As práticas pedagógicas nas aulas de educação física na perspectiva da inclusão. **Ciclo Revista**, v. 3, n. 1, 2018.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo, Robe editorial, 1995.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARANHA, M. S. F.. Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **A Fundamentação Filosófica**, v. 1, 2004.

ARAÚJO, R. G. **Acessibilidade aos espaços urbanos: uma dimensão psicológica**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. 2004. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

BARCELOS, F. M. **Acessibilidade e inclusão de deficientes físicos nas aulas de educação física no município de Sombrio**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Educação Física, Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2011.

BASEI, A. P.; CAVASINI, G. F. A inclusão escolar e as condições de acessibilidade: um estudo preliminar na região sudoeste do Paraná. **Cinergis**, v. 16, n. 1, 2015.

BATISTA, C. A. M. A inclusão da pessoa portadora de deficiência no mercado formal de trabalho: um estudo sobre suas possibilidades nas organizações de Minas Gerais. **Psicologia em Revista**, v. 8, n. 12, p. 113-114, 2002.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, nº 48, p.69-89, 2003.

BRASIL, **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>> Acesso em 14 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Supremo Tribunal Federal. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/constituicao.asp>> Acesso em 22 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1998. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em 17 de março de 2020

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298** regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, Brasília, 1999. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)> Acesso em 23 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Federal 5.296/2004** de 02 de dezembro de 2004. Planalto, 2004. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acesso em 26 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: a escola** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>> Acesso em de 2020

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 1961, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)> Acesso em 20 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/71**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 12 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394** de 20/12/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 16 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 19 de dezembro de 2000. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em 04 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)> Acesso em 14 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **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). Brasília: Senado Federal, 2015. 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 em 17 de abril de 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_verseofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf)> Acesso em 25 de março de 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em 15 de março de 2020.

\_\_\_\_\_. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2a Edição. Ministério Público Federal. Brasília, 2004. Disponível em <[https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM\\_2008\\_cartilha\\_acesso\\_alunos\\_com\\_deficiencia.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf)> Acesso em 25 de março de 2020.

BRIGHENTI, J.; BIAVATTI, V. T.; SOUZA, T. R. Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 8, n. 3, p. 281-304, 2015.

BRITO, R. F. A.; LIMA, J. F. **EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSÃO:** Desafios encontrados pelos professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência. Corpo, movimento e saúde. 2012. Disponível em <[http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/pdf/artigo2012\\_1\\_artigo1\\_12.pdf](http://revistas.unijorge.edu.br/corpomovimentosaude/pdf/artigo2012_1_artigo1_12.pdf)> Acesso em 11 de novembro de 2020.

BUENO, A. M.; PEREIRA, E. K. R. O. Educação, escola e didática: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano-UEL. **II Jornada de Didática e I seminário de pesquisa CEMAD**, 2013.

CADÓ, L. F. **Acessibilidade Arquitetônica e Instrumental em escolas e aulas de Educação Física**. 2019. 43 f. Monografia (Especialização) – Curso de Especialização em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

CALADO, G. C. **Acessibilidade no ambiente escolar**: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN. Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

CAMARGO, E. P.; NARDI, R.; VERASZTO, E. V. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 3, p. 3401.1-3401.13, 2008.

CAMARGO, E. P. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, n. 1, p. 258-275, 2010.

CARDOSO, V. D. A reabilitação de pessoas com deficiência através do desporto adaptado. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 2, p. 529-539, 2011.

CARVALHO, C. L. et al. Inclusão na Educação Física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, v. 29, p. 144-161, 2017.

CARVALHO, T. C. P. **Arquitetura escolar inclusiva**: construindo espaços para educação infantil. 2008. 342 f. Tese (Doutorado) – Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Carlos, São Carlos, 2008.

CASTRO, G. G. et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 93-106, 2018.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Formação continuada, Educação Física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2014.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. **Revista integração**, v. 14, p. 27-30, 2002.

CRUZ, D. R. **Arquitetura e espacialidade escolar para o aluno com deficiência intelectual**: percepção ambiental em escolas com atendimento educacional especializado em Juiz de Fora/MG. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ambiente Construído, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.



CRUZ, G. C. et al. Associações e dissociações no campo da educação física: para onde vai o trabalho dos grupos de trabalho? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 4, p. 348-354, 2015.

CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre formação profissional em educação física para atuação em contextos inclusivos. **Pensar a Prática**, v. 13, n. 3, 2010.

CORRÊA, P. M. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista–UNESP: Marília. 2010

CORRÊA, P. M.; MANZINI, E. J. Um estudo sobre as condições de acessibilidade em pré-escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2 p.213-230, 2012

CORRENT, N. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 9, nº1, 2016.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

CUNHA, Leonardo Miglinas. **O esporte adaptado como conteúdo nas aulas de Educação Física**. 2013. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

DAVID, Isabel Cristina Marques. **A comunicação na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais e na gestão de conflitos: percepção da comunidade educativa**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciências da Educação: Educação Especial, Universidade de Fernando Pessoa, Porto, 2015.

DÉA, V. P. B. D. **Estratégias metodológicas de educação física na escola especial e o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação básica comum**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino na Educação Básica, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**. Espanha, 1994.

DORZIAT, A. O profissional da inclusão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 13, n. 150, p. 986-1003, 2014.

ELALI, G. V. M. A. **Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça?** Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. 334 f. Tese (Doutorado) – Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S.; SANTAROSA, L. M. C. A inclusão social e digital de pessoas com limitação visual e o uso das tecnologias de informação e de comunicação na produção de páginas para a Internet. **Ciência da Informação**, v. 35, n. 1, p. 94-101, 2006.

FARIA, P. M. F. **As emoções do professor frente à inclusão escolar**. 2018. 261 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. Inclusão: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade. **Anais do XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, SEGET, 2014.

FERREIRA, C. A. **Estratégias Pedagógicas de professores de Educação Física com alunos com deficiência**. 2012. 40 f. Monografia (Especialização) – Curso de Educação Especial e Processos Inclusivos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, 2014.

FIGUEIREDO, F. T.; NEGREIROS, R.; ARAÚJO, R. L. A educação inclusiva e o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro–Unipac ISSN**, v. 2178, p. 6925, 2017.

FIGUEIREDO, R. V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-38, 2010.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016.

FLORES, P. P. et al. Refletindo sobre o ensino superior: a proposta de docência orientada na percepção dos estudantes da licenciatura em educação física. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 12, n. 1, 2013.

FLORES, P. P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires**, v. 15, p. 1-10, 210

FRANK, R. et al. Formação inicial e continuada de docentes de Educação Física atuantes na modalidade de Educação Especial. **Motrivivência**, n. 40, p. 80-89, 2013.

FREIRE, S. A. **O deficiente e o mercado de trabalho**: uma análise dos programas de qualificação profissional no município de Manaus. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Sociologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

FREITAS, J. F.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar e Educação Física: a participação dos professores de Hortolândia-SP. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, 2014.

FREITAS, M. I. C. et al. Os desafios da formação continuada de professores visando à inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista Ciência em Extensão**, p. 98-113, 2006.

FREITAS, P. R. **O papel da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais**. 2014. 44 f. Monografia (Especialização) – Curso de Gestão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FREITAS, S. N.; NEGRINI, T. Inclusão e acessibilidade: reflexões sobre a singularidade dos estudantes com altas habilidades/superdotação. **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular. **PDE, FAFIPA**, p. 1462-8, 2008.

FONSECA, J. J. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, M. P. S.; SILVA, A. P. Pesquisando a temática inclusão na formação inicial de professores de Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes**, p. 1-1, 2010.

FONSECA, V. **Educação especial**. 3. ed. Porto Alegre Artes Medicas. 127 p. 1991.

GARCIA, C. C. **Sociologia da acessibilidade**. IESDE BRASIL SA, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares<sup>1</sup>. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 1, p. 33-44, 2018.

GOMES, E. F.; FICAGNA, R. G. **Acessibilidade como processo de inclusão de estudantes com deficiência física no contexto escolar**. 2017 Disponível em <

<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/Elis+%C3%B3ngela-F.-Soares.pdf>> Acesso em: 29 de junho de 2020

GOMES, L.; EMMEL, M. L. G. Mapeamento da acessibilidade em edifícios públicos de cultura/Accessibility mapping in cultural public buildings. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 24, n. 3, 2016.

GONÇALVES, G. C. **dos saberes da Educação Física escolar e suas (im)possibilidades de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência**. 2009. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GORGATTI, M. G.; DE ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009.

JACOMELI, R. B. A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. **Brasil Escola**, v. 4, 2019. Disponível em <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-inclusao-alunos-com-necessidades-especiais-no-ensino-regular.htm> > Acesso em: 13 de março de 2020.

LEUCAS, C. B. Barreiras estruturais para prática da Educação Física escolar: busca pela acessibilidade. In: GUIMARÃES, D. N.; MELO, D. C. F.; MOL, G. S. **PRÁTICAS INCLUSIVAS, saberes e experiências**. Campos dos Goytacazes, RJ: **Brasil Multicultural**, v. 2, 2020.

LIMA, F. C.; JERÔNIMO, R. C. G. F.; GOUVEIA, L. F. P. Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, 2020

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 149-159, 2012.

LIMA, R. R. História da Educação Física: algumas pontuações. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015.

MACHADO, R. Acessibilidade arquitetônica. **Atendimento educacional especializado: Deficiência física**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, p. 105-108, 2007.

MACHADO, V. F. **Educação Física, Educação Infantil e inclusão: repercussões da formação inicial**. Dissertação de Mestrado. 2019. 89 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MANZINI, E. J. Participação em aulas de educação física: o que alunos com deficiência visual e física relatam. **Coleção prata da casa**, São Luís do Maranhão, v. esp., p. 81-85, 2002.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7 ed. 7 REIMPR. São Paulo: Atlas, 2013.

MARQUES, R. F. R. et al. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 23, n. 4, p. 365-377, 2009.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 23-33, 2011.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A. P.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, v. 33, n. 1, 2011.

MELO, A. C. R.; MARTINEZ, A. M. As principais tendências pedagógicas da educação física e sua relação com a inclusão. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, v. 10, n. 2, p. 180-195, 2012.

MENDES, A. P. S. **Análise subjetiva dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar de Campinas e região na ação efetiva de suas aulas**. 2013. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

MENDES, R. H.; CONCEIÇÃO, L. H.; GALERY, A. O caso da Educação Física inclusiva – Brasil. **Diversa**, 2013. Disponível em <[http://www.diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o\\_caso\\_de\\_educacao\\_fisica\\_inclusiva\\_brasil](http://www.diversa.org.br/estudos-de-caso/caso/o_caso_de_educacao_fisica_inclusiva_brasil)>. Acesso em: 10 de março de 2020.

MENDONÇA, A. A. S. Educação Inclusiva e Acessibilidade. **Anais do V Seminário de pós-graduação**, V SIMPÓS, v.5, 2018.

MENEZES, E. M. C. **O papel do professor no processo de inclusão**. 2012. 70 f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MIRANDA, D. G. **INCLUSÃO: A ACESSIBILIDADE FÍSICA COMO FATOR AUXILIADOR**. 2010. 49 f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2010.

MIRON, E. M.; COSTA, M. P. R. Barreiras físicas e o acesso às aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 2, 2014.

MONTEIRO, C. H. M. et al. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, p. 221-233, 2016.

MORAES, M. C. **Acessibilidade no Brasil: análise da NBR 9050**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. 2006.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, 2013.

MUNSTER, M..A. V.; ALMEIDA, J. J. G. **Um olhar sobre a inclusão de pessoas com deficiência em programas de atividade motora: do espelho ao caleidoscópio**. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo*. São Paulo: Artes Médicas, 2006.

NASCIMENTO. S.F. Formação em Educação Física: a inclusão no foco da discussão. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. *Ação profissional e inclusão: implicações nas práticas pedagógicas em Educação Física*, Vitória : **EDUFES**, p. 157-178, 2017.

NEGRINI, T. et al. Acessibilidade na agenda da inclusão social e educacional. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, 2010.

NETO, A. O. S. et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NETO, A. O. S. et al. Educação Física, formação de professores e inclusão. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 10, 2020.

NONATO, D. N. **Acessibilidade arquitetônica, barreiras atitudinais e suas interfaces com o processo de inclusão social das pessoas com deficiência: ênfase nos municípios de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Mojú/PA**. 2013. 321 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. *Os professores e a sua formação*. **Nóvoa**, A.(org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006.

OLIVEIRA, C. A. et al. ANALISANDO AS BARREIRAS ATITUDINAIS ENFRENTADAS POR UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA NO SEU AMBIENTE ESCOLAR. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 10, n. 2, 2018.

OLIVEIRA D. R. et al. Reflexões sobre acessibilidade arquitetônica nas escolas e sua implicação na inclusão escolar. **EFDeportes. Revista Digital**. Buenos Aires, ano

19, nº 193, 2014. Disponível em <<https://www.efdeportes.com/efd193/acessibilidade-arquitetonica-na-inclusao-escolar.htm>>. Acesso em: 17 de abril de 2020.

OLIVEIRA, F. A. et al. O papel do professor de Educação Física na inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física escolar. **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 20, n. 203. 2015. Disponível em <<https://www.efdeportes.com/efd203/alunos-com-deficiencia-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em 24 de agosto de 2020.

OLIVEIRA, F. S. **Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular**. 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PALMA, L. E.; MANTA, S. W. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 2, p. 303-314, 2010.

PEDRINELLI, V. J. Possibilidades na Diferença: o processo de inclusão de todos nós. **Revista de Integração, edição especial: Educação Física Adaptada**, p.31-34, 2002.

PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades. In: GREGUOL, M.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada**. Barueri: Manole, p. 1-29, 2013.

PEREIRA, C. E. C.; BIZELLI, J. L.; LEITE, L. P. Acessibilidade e deficiência na universidade: política de recursos humanos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 631-642, 2015.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M.. Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social. **Ser Social**, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, 2017.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.

PETRUCELLI, L. B.; ZANATA, E. Z. Estudo sobre acessibilidade arquitetônica em uma escola municipal de educação de jovens e adultos de Bauru. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 20, n. 1, 2019.

REMIÃO, J. L. **Acessibilidade em ambientes escolares: dificuldades dos cadeirantes**. 2012. 111 f. TCC (Doutorado) – Curso de Engenharia Civil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, v. 4, n. 5, p. 129-148, 2008.

RISSI, S. **O Ambiente e a Acessibilidade na Escola e nas Aulas de Educação Física: A Perspectiva de uma Aluna com Deficiência Visual**. 2010. 79 f. Dissertação

(Mestrado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2010.

ROCHA, A. B. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógico**, v. 7, n. 2, p. 1-11, 2017.

ROCHA, G. S.; SOUSA, R. J. S.; ALBUQUERQUE, F. W. P. Avaliação sobre acessibilidade das instalações de escolas na cidade de Caxias/MA. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 4, n. 6, 2017.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educar em Revista**, n. 41, p. 41-60, 2011.

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

RODRIGUES, M. M. **A INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS E AS DIFERENÇAS NA INCLUSÃO: Impasses** na inclusão de alunos com necessidades especiais. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2010.

ROMITO, M. P. S. et al. Inclusão: um Compromisso da Escola e da Sociedade. **Anais VIII Simpósio de excelência em Gestão e tecnologia**. 2011. Disponível em < <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/39514423.pdf>> Acesso em: 24 de setembro de 2020.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. 2010.

SALERNO, M. B. et al. O conceito de inclusão de discentes de Educação Física de universidades públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 3, p. 721-734, 2018.

SALERNO, M. B., et al. A inclusão educacional sob a ótica dos alunos de graduação em educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-285, abr./jun., 2012.

SALVADOR, B. S. A inclusão escolar nas aulas de educação física: dificuldades dos professores. **Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 19, nº202, 2015. Disponível em < <https://www.efdeportes.com/efd202/a-inclusao-escolar-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SANTOS, A. D. et al. Estudo de caso sobre acessibilidade em escola municipal, Colatina-ES. **Anais Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto no Ambiente Construído**, Uberlândia. 2019. Disponível em:



[http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/112\\_estudo\\_de\\_caso\\_133.pdf](http://www.eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/112_estudo_de_caso_133.pdf)> Acesso em: 08 de agosto de 2020.

SANTOS, J. S.O.; MAGALHÃES JUNIOR, A. G. et al. Políticas Públicas de Inclusão e Acessibilidade: um estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás – Macapá/Ap. **Inovação & Tecnologia Social**, v. 1, n. 2, 2019.

SANTOS, M. O. et al. Educação Física escolar e inclusão: um estudo de caso no Brasil sob a óptica do modelo bioecológico. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-21, 2020.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência. **Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados**, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003a.

SASSAKI, R. K. Educação para o trabalho e a proposta inclusiva. **Educação Especial: tendências atuais**. Brasília: Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC, 1999.

SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 8 ed., 2010.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: andi/Fundação banco do brasil**, p. 160-165, 2003b.

SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. MACHADO, R. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP. **SEED**, 2007.

SEABRA JUNIOR, M. O. **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada**. 2008. 128 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, A Universidade Julio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, V. 5, nº 1, 2014 Disponível em [https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Ana\\_Paula.pdf](https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf)>. Acesso em 16 de agosto de 2020.

SILVA, F. T. S. **Educação não inclusiva: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do programa de pós-graduação em educação (PPGE/UFPE)**. 2012. 597 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, L. F. N. **Barreiras para a prática de Educação física por parte de estudantes com deficiência na classe regular: Um estudo de grupos focais com professores**. 2017. 38 f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. **Revista brasileira de educação especial**, v. 23, n. 2, p. 293-308, 2017.

SILVA, O. M. **A Epopéia Ignorada – A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. CEDAS/São Camilo, São Paulo, 1987.

SILVEIRA, S.V.S. **Das políticas de inclusão escolar aos projetos políticos pedagógicos da rede comum pública de ensino de Jataí-GO**. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

SOUTO, M. C. D. et al. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 3, p. 762-775, 2010.

SOUZA, A. L. A. S.; RODRIGUES, M. G. A. Educação inclusiva e formação docente continuada. **Anais XII Congresso Nacional de Educação, EDUCERE**, 2015

SOUZA, D. B. SOUZA, Danilo Batista de. **Acessibilidade e inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida na escola pública**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUZA, G. C.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na Educação Física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Movimento (Porto Alegre)**, p. 149-169, 2013.

SOUZA, J.; SOBRAL, M. P. O. Reflexões sobre a educação inclusiva numa escola pública de Penedo/AL: qual o lugar do estudante com deficiência nos documentos oficiais da escola? **Anais do Colóquio Internacional " Educação e Contemporaneidade"**, v. 13, n. 4, 2019.

SOUZA, S. C.; MANOEL, V. A. Praticando acessibilidade comunicacional: cooperação entre biblioteca universitária e programa de promoção de acessibilidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 13, n. 1, p. 7-17, 2008.

STRIEDER, R.; ZIMMERMANN, R. L. G. A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. **Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba**, v. 5, n. 10, p. 144-162, 2010

TÉDDE, S. Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. **Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo**, v. 99, 2012.

TENÓRIO, R. M.; FERRAZ, M.C. G; PINTO, J. C. A. Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil (Projeto Equidade no Ensino Superior). **Salvador: FAGED**, 2015.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G.. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-123, 2013.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. AMGH Editora, 2014.

VARANDA, S. S.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. O processo de validação de instrumentos em pesquisa qualitativa em Educação Física. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, 2019

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Papirus Editora, 2013.

VEIGA, L. C. L. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. 2014. 51 f. Monografia (Especialização) – Curso de Gestão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VENTURA, F. C.; CAVALCANTE, I. F. A Inclusão dos Estudantes do Proeja: A percepção de professores e alunos do Campus Natal Zona Norte. **HOLOS**, v. 2, p. 130-147, 2012.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. 2007.

WATAKABE, T. As barreiras sociais para inclusão escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 14, n. 162, p. 40-47, 2014.



## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela \_\_\_\_\_, autorizo a realização do estudo PROCESSO DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE: COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA, a ser conduzido pelos pesquisadores Profº DR. *Rosalvo Luis Sawitzki*, Profª. Drª Luciana Erina Palma e a mestranda Lenice de Fátima Cadó.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data \_\_\_\_\_

---

Assinatura e carimbo do responsável institucional





**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Título do estudo: Processo de inclusão e acessibilidade: compreensão dos professores de Educação Física

Pesquisador responsável: Prof<sup>o</sup> DR. *Rosalvo Luis Sawitzki*

Pesquisadora participante: Mestranda Lenice de Fátima Cadó.

Instituição/Departamento: Centro de Educação Física e Desportos. Departamento de Desportos Individuais

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220 8027. Avenida Roraima, 1000, prédio 51, sala 2037, 97105-970 – Santa Maria – RS.

Local da coleta de dados: Escolas

Eu, *Rosalvo Luis Sawitzki*, responsável pela pesquisa “Processo de inclusão e acessibilidade: compreensão dos professores de Educação Física”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência e acessibilidade nas escolas e nas aulas de Educação Física de Santa Maria – RS a partir da compreensão de professores da área. Acreditamos que ela seja importante porque a acessibilidade nos espaços escolares e nas aulas de Educação Física, torna-se fundamental para que as pessoas com deficiência possam ser incluídas no ambiente escolar, com isso, a conversa junto com os professores de Educação Física, contribuirá para as discussões acerca da inclusão e acessibilidade e um melhor entendimento de como podemos incluir todos os alunos. Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: será agendado um dia e horário que você tenha disponibilidade e através da plataforma Google Meet, será realizada uma entrevista. Sua participação constará em responder a perguntas realizadas pela pesquisadora participante sobre inclusão e acessibilidade, que serão gravadas através da plataforma utilizada para a entrevista (Google Meet).

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que exista algum desconforto ou certo constrangimento ao entrevistado em responder as perguntas e por estar sendo gravado (a), também poderão apresentar cansaço por responder as perguntas. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência, de forma gratuita, caso aconteça algo será interrompida a entrevista para um descanso e após alguns minutos seguir com a mesma ou remarcada a continuidade para outro dia. Fica, também, garantido o seu

direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo é que ele trará maior conhecimento sobre o tema abordado, além de contribuir para discussões a cerca da inclusão e acessibilidade nas escolas, e principalmente nos espaços da Educação Física, o quanto é preciso ter a acessibilidade para que a inclusão possa ocorrer de fato.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Assinatura do participante voluntário

---

Assinatura da Pesquisadora participante

---

Assinatura do Pesquisador Responsável  
*Profº. Rosalvo Luis Sawitzki*

## APÊNDICE C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Processo de inclusão e acessibilidade: compreensão dos professores de Educação Física

**Pesquisador responsável:** Prof<sup>o</sup> DR. *Rosalvo Luis Sawitzki* e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luciana Erina Palma

**Pesquisador participante:** Mestranda Lenice de Fátima Cadó.

**Instituição/Departamento:** Centro de Educação Física e Desportos. Departamento de Desportos Individuais

**Telefone para contato:** (55) 3220 8368

**Local da coleta de dados:** Escolas de Santa Maria

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de entrevistas juntamente com coordenadores pedagógicos e professores de Educação Física. As coletas serão realizadas nos meses de setembro e outubro de 2020.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 51, no Núcleo de Apoio e Estudos da Educação Física Adaptada (NAEEFA), sala 1005, 97105-970 – Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Erina Palma, co-orientadora da pesquisa. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria,.....de .....de 2020

---

Assinatura do pesquisador responsável



## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O(A) PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 1. Dados de Identificação

- a) Nome: \_\_\_\_\_ Nome fictício : \_\_\_\_\_
- b) Escola: \_\_\_\_\_
- c) Idade: \_\_\_\_\_
- d) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

#### DADOS PROFISSIONAIS

- a) Formação: \_\_\_\_\_
- b) Tempo de formação: \_\_\_\_\_
- c) Tempo de experiência em Educação Física Escolar:  
\_\_\_\_\_
- d) Tempo que atua na escola: \_\_\_\_\_
- e) Possui pós-graduação?  
( ) sim Nome: \_\_\_\_\_
- Tinha alguma disciplina que discutia sobre a inclusão? \_\_\_\_\_
- ( ) não

#### TRABALHO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

- a) Tem experiências com alunos com deficiência:  
( ) sim ( ) não
- b) Qual o tipo de deficiência apresentada pelos seus alunos?  
( ) visual ( ) auditiva ( ) intelectual ( ) motora  
( ) múltipla (descreva) \_\_\_\_\_  
( ) Transtornos globais  
Quantos: \_\_\_\_\_
- c) Já participou de cursos na área de Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência?  
( ) sim ( ) não

## **2. Inclusão**

- a) Para você, o que é inclusão?
  
- b) Você acredita que a escola inclui todos os alunos com deficiência?
  
- c) Quais as principais facilidades e/ou dificuldades para a Inclusão?
  
- d) O que você considera importante para que tenha inclusão nas escolas?

## **3. Acessibilidade**

Após o conceito de cada acessibilidade apresentada por Romeu Sasaki (2006), terá questões referentes ao tipo de acessibilidade.

**1. ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA: ausência de barreiras físicas e no transporte. É a forma de acessibilidade sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.**

Exemplo: rampa, corrimão, piso tátil, linha guia, contraste de cores, banheiros adaptados, elevadores, bebedouros com dupla altura e recuo, etc.

**PERGUNTA:**

**a) Os espaços das aulas de Educação Física possuem acessibilidade para os alunos com deficiência?**

**b) Você considera que a escola possui acessibilidade arquitetônica para os alunos com deficiência?**

Se a escola proporciona está acessibilidade:

**c) Quais os principais aspectos positivos e/ou negativos da acessibilidade arquitetônica na escola?**

Se não proporciona:

**d) O que você acredita que pode ser realizado para que haja esta acessibilidade?**

**2. ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL:** ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual. É a acessibilidade que se dá sem barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil) e virtual (acessibilidade digital). Para isso, é importante a aprendizagem da língua de sinais, utilização de textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão e outras tecnologias assistivas.

**PERGUNTA:**

**a) Nas aulas de Educação Física possui acessibilidade comunicacional para os alunos com deficiência?**

**b) Você considera que a escola possui acessibilidade comunicacional para os alunos com deficiência?**

Se a escola proporciona está acessibilidade:

**c) Quais os principais aspectos positivos e/ou negativos da acessibilidade comunicacional na escola?**

Se não proporciona:

**d) O que você acredita que pode ser realizado para que haja esta acessibilidade?**



**3. ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA:** ausência de barreiras nos métodos e técnicas de trabalho ou de vida diária. Sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).

**PERGUNTA:**

**a) A metodologia e as técnicas utilizadas por você contribuem para a participação dos alunos com deficiência?**

**b) Você considera que a escola possui acessibilidade metodológica para os alunos com deficiência?**

Se a escola proporciona está acessibilidade:

**c) Quais os principais aspectos positivos e/ou negativos da acessibilidade metodológica na escola?**

Se não proporciona:

**d) O que você acredita que pode ser realizado para que haja esta acessibilidade?**

**4. ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL:** ausência de barreiras nos instrumentos de trabalho ou de vida diária, como utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc. ).

Exemplo: bolas com guizos, bolas de diferentes tamanhos e pesos, adaptações de alvos com tamanhos maiores, adaptação de raquetes e tacos para alunos com possíveis dificuldades de preensão manual, sinais sonoros como sinos para substituição de sinais visuais, sinais visuais como bandeiras e lenços para substituição de sinais sonoros, materiais com diferença de cor (cores nítidas e com contraste), cadeiras de rodas esportivas, etc.

**PERGUNTA:**

**a) Os materiais disponibilizados para as aulas de Educação Física são acessíveis?**

**b) Você considera que a escola possui acessibilidade instrumental para os alunos com deficiência?**

Se a escola proporciona esta acessibilidade:

**c) Quais os principais aspectos positivos e/ou negativos da acessibilidade instrumental na escola?**

Se não proporciona:

**d) O que você acredita que pode ser realizado para que haja esta acessibilidade?**

**5. ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA:** muitas vezes imperceptíveis, embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.).

**PERGUNTA:**

**a) Você utiliza a acessibilidade programática para construção das aulas de Educação Física?**

**b) Você considera que a escola possui acessibilidade programática para os alunos com deficiência?**

Se a escola proporciona está acessibilidade:

**c) Quais os principais aspectos positivos e/ou negativos da acessibilidade programática na escola?**

**d)**

Se não proporciona:

**e) O que você acredita que pode ser realizado para que haja esta acessibilidade?**

**6. ACESSIBILIDADE ATITUDINAL:** ausência de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações em relação às pessoas em geral, sendo, para tal, importante realizar ações de sensibilização, conscientização e acompanhamento.

**PERGUNTA:**

**a) Você considera que na aula de Educação Física possui acessibilidade atitudinal com os alunos com deficiência?**

**b) Você considera que a escola possui acessibilidade atitudinal para os alunos com deficiência?**

Se a escola proporciona está acessibilidade:

**c) Quais os principais aspectos positivos e/ou negativos da acessibilidade atitudinal na escola?**

Se não proporciona:

**d) O que você acredita que pode ser realizado para que haja esta acessibilidade?**