

CORPO, DEFICIÊNCIA E ESCOLA: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM CONTEXTO

Elizângela Fernandes Ferreira Santos Diniz¹
Jaqueline Salgado Lopes²
Joel Alves Rodrigues³
Samuel Gonçalves Pinto⁴
Daniel Pinto Neves⁵

1 Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Bacharel e Licenciada em Educação Física (UFV) Docente do curso de Educação Física na Faculdade Governador Ozanam Coelho (FAGOC). Coordenadora do Laboratório de Estimulação Psicomotora (LEP) na Universidade Federal de Viçosa (UFV). elizangela.fernandes.f@gmail.com

2 Mestre em Educação Física UFV/UFJF. Bacharel e Licenciada em Educação Física (UFV). Professora do Curso de Educação Física da Fupac/Ponte Nova. Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova. Jaquelineossal@gmail.com

3 Doutorando em Educação Física UFV/UFJF. Mestre em Educação Física UFV/UFJF. Bacharel e Licenciada em Educação Física (UFV). Professor do Curso de Educação Física da Fupac/Ponte Nova. Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova. joel.a.rodrigues1@gmail.com

4 Doutor em Ciências do Exercício e do Esporte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil (2015). Bacharel e Licenciado em Educação Física. Licenciado em Pedagogia. Coordenador e Professor do Curso de Educação Física da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Ponte Nova, Brasil. samuel.pto@gmail.com

5 Mestre em Educação pela Universidade de Jaén. Graduado em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) - Caxambu/MG. Professor da Universidade Tiradentes (UNIT). ieldpinto@yahoo.com.br

RESUMO

A inclusão social tem influenciado o contexto educacional, sendo uma das responsáveis pela reformulação do processo de escolarização das pessoas com deficiência, desencadeando discussões no âmbito das políticas públicas de educação, recentemente orientadas pela perspectiva da inclusão. Percebe-se ao longo do texto que a legislação brasileira vem construindo leis e decretos que permitam assegurar a inclusão de alunos com deficiência ao ensino regular. Entretanto, somente criar legislações não é o suficiente, é possível identificar nos estudos consultados que há uma carência na formação docente para trabalhar com esse público em específico. Na Educação Física escolar, não é diferente, vários estudos apontam a necessidade de uma formação continuada, acerca das deficiências, mas não basta somente compreender a deficiência, mas sim, como passar o conteúdo da disciplina ao meio de tanta diversidade.

PALAVRAS CHAVES

Educação Física Escolar, Corpo e Deficiência.

ABSTRACT

Social inclusion has influenced the educational context, being one of those responsible for reformulating the process of schooling of people with disabilities, triggering discussions in the scope of public education policies, recently guided by the perspective of inclusion. It is noted throughout the text that legislation Brazilian law has been constructing laws and decrees that allow the inclusion of students with disabilities to regular education. However, just creating legislation is not enough, it is possible to identify in the studies consulted that there is a lack in the teacher formation to work with that specific public. In school physical education, it is no different, several studies point to the need for a continuous education about deficiencies, but it is not enough to understand the deficiency, but rather to pass the content of the discipline to the middle of so much diversity.

KEYWORDS

School Physical Education, Body and Disability.

1 INTRODUÇÃO

Um dos principais desafios enfrentados pelo sistema educacional é a inclusão de alunos com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino. Anteriormente a este processo, a educação das pessoas com deficiência oscilava entre a segregação e a exclusão total, passando pelo atendimento segregado em instituições de ensino especializado, à proposta de integração, até chegar a inclusão social (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

Mendes (2006, p.395) afirma que a inclusão social consiste em 'um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática nos quais todos conquistariam sua cidadania, sendo a diversidade respeitada, aceitação e reconhecimento político das diferenças".

A inclusão social tem influenciado o contexto educacional, sendo uma das responsáveis pela reformulação do processo de escolarização das pes-

soas com deficiência, desencadeando discussões no âmbito das políticas públicas de educação, recentemente orientadas pela perspectiva da inclusão (MUNSTER, 2013). Nesse sentido, a organização escolar e as classes especiais existentes passaram a ser repensadas a fim de que a escola atenda às especificidades de todos os alunos e proporcione um ambiente inclusivo (BRASIL, 2007).

O ensino inclusivo pode ser entendido como uma ação pedagógica capaz de atender as diversidades apresentadas pelos alunos inseridos na escola regular. Ele tem a finalidade de proporcionar um espaço democrático, de oferecer condições para que todos os educandos desenvolvam o seu potencial ao máximo, independentemente das características e distinção de raça, classe, gênero, condições físicas, sensoriais, intelectuais, motoras, emocionais, sociais, econômicas (VELTRONE; MENDES, 2007).

A efetivação de políticas públicas na área da inclusão escolar favoreceu o aumento do número de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (público alvo da educação especial) nas classes comuns (MATOS; MENDES, 2014). Observa-se que a inserção de alunos com deficiência na escola tem desafiado os espaços escolares a construir novas alternativas de ensino de forma a possibilitar esse espaço inclusivo (JESUS; EFFGEN, 2012).

Sendo a escola um lugar permanente e contínuo de desenvolvimento do ser humano pensar no ensino inclusivo é refletir que o homem é fruto da ação de transformação da sua realidade e de sua adaptação à ela, relacionando com a sua capacidade de transformá-la e transformar a si mesmo (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003). Nesse sentido, é imprescindível repensar a escola de forma a proporcionar de fato a educação inclusiva, para que esse processo possa oportunizar todos os alunos, independentemente, das suas condições físicas, mentais, intelectuais e sensoriais sejam atuantes dentro de sua realidade social.

2. A INCLUSÃO ESCOLAR: PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS NO BRASIL

Para que o aluno com deficiência possa compartilhar de um mesmo espaço, mesmo conteúdo esco-

lar com qualidade, de forma eficiente e eficaz, faz-se necessário que a escola se adeque a diversidade e necessidades apresentada pelo aluno por meio de um conjunto de procedimentos, processo esse chamado de 'inclusão escolar' (SASSAKI, 2014).

A pessoa com deficiência percorreu e ainda percorre um grande trajeto para conseguir valer os seus direitos diante a uma sociedade praticamente toda excludente. No que se refere à educação básica, as pessoas com deficiência têm assegurado por lei o seu direito a ter acesso ao ensino básico. A própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 deixa claro no Art. 6 ao afirmar que a educação é um direito social de todos. Porém o poder constitucional por vários anos não foi o suficiente para que a pessoa com deficiência pudesse participar do meio educacional.

Ao analisar o percurso histórico da pessoa com deficiência, nota-se que ele distingue em vários momentos influenciados fortemente pelo contexto sociocultural da época. Pode-se dizer que a deficiência é vista por modelos baseados em alguns contextos. Tem-se o modelo médico, em que há uma predominância média sobre a deficiência. O modelo social, aqui a responsabilidade da deficiência é transferida para a sociedade vigente, ela que não é estruturada o suficiente para tornar eficiente para todos. O modelo baseado em direitos, nele destaca-se os direitos da pessoa com deficiência em usufruir de tudo aquilo que lhe foi assegurado por lei.

Várias foram as legislações criadas para que a pessoa com deficiência tivesse seu acesso e permanência assegurado no ensino regular, sendo um dos principais marcos mundiais referente à inclusão social é a Declaração de Salamanca elaborada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994. A declaração aborda sobre os princípios, políticas e práticas na área da inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino por meio das temáticas: Política e Organização; Fatores Relativos à Escola; Recrutamento e Treinamento de Educadores; Serviços Externos de Apoio; Áreas Prioritárias; Perspectivas Comunitárias e Requerimentos Relativos a Recursos. A proposta da declaração tem como intuito propiciar diretrizes para a for-

mulação e reforma de políticas e sistemas educacionais onde é dever da escola: considerar as diferenças individuais, a educação como direito de todos e o dever da escola considerar a dificuldade de aprendizagem como uma necessidade educativa especial. (UNESCO, 1994).

Ainda no ao de XXXX 150 países se reuniram na 'Conferência Mundial de Educação para Todos' para traçar algumas metas a serem atingidas até o ano de 2015 (Oliveira; Santana, 1990) e ampliar as discussões acerca da inclusão, além de buscar meios de proporcionar uma educação adequada para todos suprimindo as necessidades básicas da educação. Algumas das propostas apresentadas na declaração foram: **expandir** o acesso à educação e promover a igualdade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da educação básica e propiciar um ambiente adequado à aprendizagem.

Outro documento importante apresentado em 1994 foi a 'Política Nacional de Educação Especial', nesse documento proposto pelo Ministério da Educação são apresentadas diretrizes da Educação Especial a fim de apoiar o sistema regular de ensino na inserção de PcD e dar prioridade a projetos institucionais que envolvam ações de integração a esses indivíduos, buscando os interesses e necessidades das pessoas com deficiência (BRASIL, 1994).

Hoje é garantida em todas as leis educacionais brasileiras, sendo fundamentadas em movimentos que impulsionaram as discussões e as políticas sobre esse acesso à escola. Tomamos como partido a garantia dos direitos sociais às pessoas com deficiência da Constituição Brasileira de 1988 e a Educação Especial (EE) referida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61 em 1961 (atualmente revogada) ambas não foram suficientes para inserir o corpo deficiente no âmbito escolar como (BRASIL 1961; 1988). A história na luta pela democracia, igualdade ao acesso e de forma igualitária da educação vem conquistando muitos avanços, porém de forma lenta e insuficientes para atender as necessidades das pessoas com deficiência (MENDES, 2006; CARMO, 2014).

Algumas foram as Políticas de Inclusão instituídas no Brasil que possibilitaram às modifica-

ções dos olhares direcionados a escola enquanto um ambiente elitista e pessoas dentro do padrão de normalidade, abrindo assim o olhar para o diferente e o heterogêneo. Temos na década de 1990 algumas respostas políticas contra um modelo exclusionista que antes vigorava.

Em 1996 foi sancionada a LDBEN 9394/96, instituindo que a educação escolar para todos os alunos com deficiência deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Para conseguir atingir os objetivos junto aos alunos, os professores poderiam contar com o serviço de apoio e atendimento da Educação Especial, em função das condições específicas dos alunos e quando não fosse possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de garantir a efetividade dos programas de atendimento especializado e de inclusão social no acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, atendendo as suas necessidades, o governo elaborou a 'Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência' com o Decreto n.º. 3.298, de 1999. O decreto caracteriza-se por conceituar a educação especial enquanto um direito ao serviço educacional para as pessoas com deficiência no espaço público e privado por meio de um processo flexível, um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, dinâmico e individualizado, nos níveis de ensino considerados obrigatórios (BRASIL, 1999).

Apesar da inclusão das PcD no sistema de ensino regular fazer parte do Decreto de 1999 em 2001 é aprovado a Lei n.º 10.172, chamada 'Plano Nacional de Educação onde são estabelecidos vinte e oito objetivos e metas para a Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Tem proposto uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos onde as escolas especiais são orientadas a prestar apoio aos programas de integração (BRASIL, 2001).

Em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena a 'Resolução do Conselho Nacional de Educação' n.º 1/2002. A resolução prevê que as universidades devem organizar a grade curricular de formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que

contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002). No mesmo ano a Lei n.º 10.436/02, determinava que a Língua Brasileira de Sinais seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e que seja instituída uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Segundo Rabelo (2015 p. 9) o governo Lula foi o que em maior medida concretizou a política de educação inclusiva. Em 2003 foi criado o programa 'Educação inclusiva: direito à diversidade' a fim de promover a educação inclusiva, valorizando as diferenças e diversidade, os direitos humanos visando a efetivação de políticas públicas (BRASIL, 2003).

Em busca de cumprir as metas propostas na Conferência Mundial da Educação para o Todos, o Brasil criou alguns propósitos voltados para a educação inclusiva no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), este é um conjunto de programas lançados em 2007 com objetivo de melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos. No que se refere a inclusão escolar o plano traz como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No intuito de materializar as propostas foram criados vários programas como o 'Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial'; o 'Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais'; o 'Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiária do Benefício de Prestação Continuada' da Assistência Social e o 'Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior' (BRASIL, 2007).

Na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Brasil afirmou o Decreto n.º 6.949 em caráter de norma constitucional brasileira. O texto foi assinado em Nova York, em 30 de março de 2007 reconhecendo os direitos das pessoas com deficiência como o acesso à educação com base na igualdade de oportunidades, de forma a assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009).

Em 2008 foi apresentada uma nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, visando assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino, a garantir o acesso a educação, mediante a participação, aprendizagem e continuidades nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008).

Além disso, com base no texto da Convenção Internacional de 2007 com o objetivo de implementar novas iniciativas e intensificar ações em 2011 foi divulgado o Decreto n° 7.612, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, sendo o foco do eixo educação a garantia de equipamentos públicos de educação, capacitação profissional e meio de transporte adequado (BRASIL, 2013). Esse plano possibilitou a articulação de políticas públicas, programas e ações políticas já existentes de forma a complementar os direitos e benefícios conquistados das pessoas com deficiência.

No ano de 2014, partindo dos direitos conquistados para o acesso ao ensino regular de forma igualitária, iniciou-se a discussão entre os defensores ao direito ao acesso de escolas comuns e os defensores de escolas especiais como é o caso da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essa discussão tomou como base a Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, associado ao PNE, em que dentre suas metas, a número 4 e 20 retrata ao investimento na educação inclusiva vinculada apenas à rede regular. Entretanto o documento obteve a aprovação destacando em sua meta 4 o acesso da pessoa com deficiência como 'preferencialmente' na rede regular de ensino:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014 p. 55).

Entretanto, Diniz (2007) aponta que no contexto brasileiro a deficiência ainda está ancorada ao modelo médico. Tal fato pode ser uma das principais dificuldades das pessoas com deficiência participarem de forma mais efetiva na escola. Embora, as legislações tenham evoluído na busca da inclusão, poucos são os esforços concentrados na sua aplicabilidade.

Apesar do receio advindo do corte de investimento direcionado as outras instituições que não sejam a educação regular, o PNE apresenta um aspecto positivo já enfatizado em políticas anteriores e principalmente na nova LDB, a meta 4 do PNE faz referência a capacitação profissional. Segundo a proposta, os cursos de licenciatura, formação para profissionais da educação e pós-graduação, devem incluir referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ADAPTADA

A Declaração de Salamanca destaca a importância de uma preparação adequada de todos os profissionais da educação. A nova LDB e o Plano Nacional da Educação reforçam a preocupação com o despreparo dos professores para atender os alunos com deficiência no contexto de inclusão e enfatizam a necessidade de promover a capacitação dos professores do ensino regular para frente a uma educação para todos (FERREIRA, 1998).

Embora as leis proponham a capacitação e a reformulação da grade curricular na formação dos professores, o que tem se encontrado geralmente nas escolas é o despreparo de professores das várias áreas do conhecimento em elaborar propostas inclusivas. Essa realidade se faz presente nas aulas de Educação Física (EF), quando o professor se depara com alunos com e sem deficiência juntos (FIORINI; MANZINI, 2012).

Tal fato pode ser resultado da organização curricular dos cursos de graduação em EF. Estudos recentes têm demonstrado que os discentes do ensino superior sentem-se parcialmente preparados para atuar com alunos com deficiência (BATISTA; SANTOS; FUMES, 2016; CABRAL *et al.*, no prelo). Além disso, observa-se que os professores afirmam ter maior facilidade em incluir alunos com deficiência física, enquanto que, a sua maior dificuldade concentra-se nas deficiências múltiplas.

Entretanto, a formação profissional orientada ao modelo inclusivo já foi pontuada como uma das preocupações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O que se afigura de maneira mais expressiva ao se pensar na viabilidade do modelo de escola inclusiva para todo o país no momento é a situação dos recursos humanos, especificamente dos professores das classes regulares, que precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente (BRASIL, 1999 s/p).

Ainda nesse sentido, Munster (2013) aponta que no processo de formação inicial ou continuada de professores de educação física escolar que trabalham com alunos com deficiência em situação de inclusão nas salas de aulas, muitos são os questionamentos desses docentes, como por exemplo, o que deve (ou não) ser modificado nos programas regulares de EF com o intuito de atender as necessidades dos educandos com e sem deficiência? Quais conteúdos da educação física escolar devem permanecer, quais conteúdos devem ser inseridos ou ainda alterados? O que deve ser modificado de forma a atender as necessidades especiais dos estudantes com deficiências, sem, no entanto, comprometer os demais envolvidos no processo?

4. A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na tentativa de garantir o acesso e permanência do aluno com deficiência nas aulas de EF,

muitos profissionais buscam alternativas para favorecer a inclusão desses alunos. Quando as crianças com deficiência são incluídas no ensino regular, algumas dificuldades para o professor começam a ficar evidentes, uma vez que, ministrar aula de EF para uma turma onde todos os alunos escutam, enxergam, falam e compreendem todas as atividades propostas, geralmente não oferece obstáculos de participação efetiva do alunado.

Contudo, pesquisas têm relatado às barreiras enfrentadas por professores de EF ao receber um aluno com deficiência em suas aulas, como: a administração escolar, o uso do recurso pedagógico e a estratégia de ensino adequada para cada deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014; CHICON; MENDES; SÁ, 2011); a ausência de metodologia apropriada e de conhecimentos dos docentes para trabalhar com crianças com deficiência (COSTA, 2010; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010); as limitações físicas e psicológicas do aluno e a infraestrutura física da escola (SOUSA, CORREIA; SILVA, 2013; SOUZA; PICH, 2013); a ausência de apoio da gestão local (SOUZA; PICH, 2013); e a dificuldade em adaptar as atividades para incluir alunos com e sem deficiência (CRUZ; FERREIRA, 2005; DUEK, 2013). Além disso, também são encontrados nos relatos de professores de EF, o despreparo profissional e a fragilidade na formação acadêmica (ALVES; DUARTE, 2014; FIORINI; MANZINI, 2014a; ALMEIDA; PICANÇO, 2014) e a carência de materiais específicos (FIORINI; MANZINI, 2014a; COSTA, 2010; ALMEIDA; PICANÇO, 2014).

As dificuldades muitas vezes enfrentadas apontam que alunos são excluídos das atividades, permanecendo no local apenas assistindo as aulas, ou até mesmo são dispensados, ou ainda auxiliam no transporte de materiais, anotações de pontuação dos jogos e acabam por não participar efetivamente das aulas de EF escolar (SOUZ; COSTA, 2012).

No entanto, algumas alternativas estão sendo propostas com o intuito de fornecer condições de aprendizado a todas as pessoas, independentemente das suas condições físicas, sensoriais e intelectuais. A promoção da formação na área da educação especial, para que os professores conheçam as especificidades de cada deficiência e as medidas pedagógicas e metodológicas que devem ser empregadas são algumas delas (ROCHA *et al.*, 2014).

Nesta perspectiva, é possível verificar que o Ministério da Educação (MEC), propõe as adaptações curriculares (BRASIL, 1999), a qual significa qualquer ação pedagógica realizada com o intuito de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades dos alunos, considerando os pressupostos da educação inclusiva. Essas adaptações convergem no sentido de proporcionar ao aluno uma possibilidade de formação social capaz de fornecer ao indivíduo com deficiência condições de adquirir conhecimentos significativos para a sua realidade. Portanto, deve-se ter o cuidado de entendê-las como soluções remediativas.

Herederó (2010) pontua que as adaptações curriculares orientadas pelo princípio da diversidade irão envolver alterações em alguns elementos do currículo comum, com o intuito de atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e potencializar as oportunidades de aprendizagem na escola comum. Ainda de acordo com o mesmo autor, as adaptações curriculares tem por objetivo alcançar a máxima compreensão do aluno através de um currículo adaptado, mantendo alguns conhecimentos comuns de muitas disciplinas daquela etapa com uma metodologia adequada, sendo necessário alterar os seus agrupamentos para suprir a necessidade individual daquele aluno, tornando a aprendizagem mais significativa e funcional possível.

Para efetivar as adaptações curriculares é preciso conhecer os três níveis em que ela poderá ser realizada; 1- no âmbito do projeto pedagógico e currículo escolar; 2- no currículo desenvolvido na sala de aula; 3- no nível individual de cada aluno. Contudo, as propostas curriculares nacionais sugeridas não oferecem subsídios necessários acerca de como a escola e os seus envolvidos devem promover tais ajustes no currículo.

Todavia, Craft (1996) em seu estudo apresenta quatro opções relacionadas ao currículo que podem ser empregadas ao contexto educacional de acordo com a necessidade apresentada, sendo elas. 1- Currículo único: neste contexto alunos com e sem deficiência participam das mesmas atividades curriculares; 2- Currículo em níveis diferenciados: todos os alunos são submetidos as mesmas unidades de ensino do currículo, porém com objetivos e níveis distintos, conforme as ne-

cessidades apresentadas; 3- Currículo com sobreposição: um grupo de alunos desenvolve as mesmas unidades temáticas, mas pratica atividades diferentes ou adaptadas; 4- Currículo alternativo: são oferecidas atividades alternativas diante as necessidades dos alunos.

Além das adaptações curriculares supracitadas é possível que o professor utilize em suas aulas as adaptações metodológicas. Essas podem ser entendidas como um processo de intervir sobre um conjunto de variáveis influenciando o seu maior ou menor grau de dificuldade, sendo que a manipulação dessas variáveis permitirá regularizar a exigência da atividade à capacidade de desempenho do educando (MUNSTER, 2013).

Nesta perspectiva Munster e Almeida (2006) apresentam quatro tipos de adaptações metodológicas: Adaptações quanto à instrução, o professor utilizará diversas técnicas e estratégias de orientação para possibilitar o acesso do indivíduo a atividade proposta; Adaptações quanto ao espaço físico; adaptações quanto aos equipamentos e materiais e Adaptações quanto às regras.

Liberman (2002) descreve algumas possibilidades de adaptações quanto a instrução: orientação verbal; demonstração (gestos motores); assistência física (guiar o movimento do aluno); Braille (conduzir o aluno a tocar e perceber por meio do tato a execução do movimento). Ainda pode ser acrescentado aqui a criação de figuras com o movimento a ser executado, possibilitando que o aluno crie o seu próprio movimento a partir do comando de uma figura.

Ainda podem ocorrer adaptações acerca dos materiais e equipamentos. Essas adaptações acontecem a nível de modificações empregadas nos equipamentos convencionais ou originais para possibilitar um melhor desempenho na atividade proposta (MUNSTER; ALMEIDA, 2006). São exemplos de alterações no equipamento: bolas com algum dispositivo sonoro (quizo, bips, sacola plásticas), bolas com espessuras diferentes, fitas com velcro para fixação. É importante ressaltar que os materiais devem ser condizentes com a idade cronológica e porte físico dos alunos (MUNSTER, 2013).

Outra adaptação possível é em relação ao espaço físico, são alterações que acontecem no am-

biente físico (MUNSTER; ALMEIDA, 2006), mas não àquelas oriundas da inacessibilidade arquitetônica. São exemplos de adaptações no espaço físico, incluir dispositivos sonoros para localização da quadra em pessoas com deficiência visual. Para a deficiência física variar altura da rede, no voleibol.

Por último as adaptações quanto às regras, estas consistem em alterar às regras convencionais ou culturalmente pré-estabelecidas em um jogo para possibilitar a participação de todos (MUNSTER; ALMEIDA, 2006). Durante um jogo o professor pode solicitar que a bola seja passada para todos os integrantes da equipe, inclusive para o aluno com deficiência intelectual antes que a bola seja arremessada para o gol. Ou ainda Fiorini (2013) ressalta que as regras podem ser adaptadas de inúmeras formas, sendo uma delas o aumento do tempo no jogo 'Base Quatro' sendo que nesse tipo de jogo onde a regra oficial é; quando o aluno rebater a bola deve percorrer as quatro bases, conquistando uma a uma ou as quatro de uma só vez. Entretanto, quando há a presença de um aluno com DV na turma, pode-se adaptar a regra, fazendo com que a atividade aconteça em um tempo maior, por exemplo, o aluno que rebater a bola conquista a primeira base e deve permanecer na mesma até o próximo colega da sua equipe rebater a bola e ele prossiga na conquista das próximas bases.

Contudo é importante enfatizar que as adaptações metodológicas e curriculares devem ser realizadas somente quando necessárias. Deve ser primeiramente proporcionado ao aluno com deficiência o acesso ao conteúdo convencional e somente em último caso deverá ser empregado o conteúdo adaptado e o uso de flexibilização do currículo.

Ainda no intuito de discutir as possibilidades de incluir o aluno com deficiência nas aulas de educação física podemos adotar alguns procedimentos que envolvem as estratégias de ensino para a inclusão diante o ensino colaborativo. Entretanto, antes de pontuar o ensino colaborativo como uma forma de promover a inclusão, faz-se necessário entender o que são estratégias de ensino e recursos pedagógicos.

Segundo Manzini (2010), a estratégia de ensino é uma ação emitida pelo professor, que na maioria das vezes emprega um recurso pedagógico para atin-

gir o propósito da atividade. A estratégia de ensino envolve planejamento antecipado, considerado as características do aluno, assim como, o objetivo e o nível de complexidade da atividade planejada, sendo esta flexível e passível de alteração para atender as necessidades do aluno (PEDRO; CHACON, 2013). Já o recurso pedagógico é um objeto que deve apresentar três componentes ser concreto, manipulável e possuir uma finalidade pedagógica (MANZINI, 2010).

Nesse sentido, o ensino colaborativo pode ser uma possibilidade de estratégia de ensino. O ensino colaborativo inicia-se a partir do despreparo profissional dos professores de educação física em busca de estratégias e técnicas eficazes para aplicarem em suas aulas a fim de incluir o aluno com deficiência. O trabalho colaborativo é realizado por uma equipe, sendo ela composta por um professor regular e um professor especialista em Educação Especial (SOUZA; COSTA, 2012).

O trabalho colaborativo pode ser entendido como uma ação a ser empregada pelo professor regular para promover o sucesso na inclusão do aluno com deficiência. A proposta de um ensino colaborativo tem por finalidade proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas eficientes. O objetivo desta parceria entre professor da sala regular e o especialista é desenvolver metodologias de ensino, adaptações curriculares, modelos de avaliação entre outros recursos pedagógicos, que sejam adequados para obter o sucesso da aprendizagem e socialização do aluno com deficiência na instituição de ensino regular (COOK; FRIEND, 1995).

De acordo com Weiss e Lloyd (2003) existem dois modelos de colaboração, 1-consultoria colaborativa: em que o professor de educação especial (neste caso professor de educação física especialista em adaptada) presta assistência para o professor do ensino regular fora da sala de aula e 2- ensino colaborativo: o professor especialista trabalha em conjunto com o professor do ensino regular na sala de aula.

Além do ensino colaborativo, o professor de educação física pode recorrer ao colega tutor. Essa estratégia é utilizar colegas sem deficiência da mesma idade ou mais velhos para dar um suporte nas aulas. A tutoria é centralizada no professor, o qual é responsável por dar comandos principais e

somente utilizam os tutores para auxílio daqueles que apresentam dificuldades para aprender. Geralmente são alunos da mesma turma, porém possuem um nível mais avançado e atuam durante o período de aula. Liberman *et al* (1997) explicam que a tutoria é um meio significativo de proporcionar maiores práticas motoras para as pessoas com deficiência, além de auxiliá-los.

Além das adaptações discutidas anteriormente, é de extrema importância considerar a necessidade de promover adaptações nos recursos pedagógicos. As conexões entre os elementos material-bola-pequeno-cone-cor apontam alguns materiais utilizados pelos professores durante as aulas de Educação Física. Costa (2015), detectou que os professores diante da ausência de materiais específicos na instituição escolar investigada, poderiam ter adaptado os recursos pedagógicos tradicionais disponíveis na escola, como por exemplo, a bola de futebol, basquete, voleibol, colocando papel celofane facilitando a identificação por parte dos alunos com baixa visão.

Nesse sentido, Seabra Júnior (2008) ressalta a importância de estabelecer estratégias de ensino e recursos pedagógicos adaptados e ou adequados para que os alunos com deficiência consigam realizar as atividades propostas. Recursos tradicionais da Educação Física como, bolas de voleibol, basquete, handebol, e outros, assim como os recursos direcionados a prática de modalidades esportivas como goalball e futebol com guizos, devem ser proporcionados aos estudantes com deficiência visual (COSTA, 2015).

Neste sentido destaca-se a importância de disseminação de práticas e atitudes positivas quanto à inclusão de alunos com deficiência por parte dos professores, com o objetivo de combater a discriminação, valorizar as diferenças e a heterogeneidade do grupo, de maneira a contribuir com o direito ao acesso, eliminando barreiras de caráter arquitetônico, atitudinal, de informação e até mesmo de formação profissional (PALMA; MANTA, 2010)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito a usufruir da Educação é de todos, independentemente de suas condições, físicas, in-

telectuais, sensoriais e sociais. De fato, é dever do Estado garantir meios acessíveis para que a população brasileira como um todo, possa ter acesso ao ensino básico.

Percebe-se ao longo do texto que a legislação brasileira vem construindo leis e decretos que permitam assegurar a inclusão de alunos com deficiência ao ensino regular. Entretanto, somente criar legislações não é o suficiente, é possível identificar nos estudos consultados que há uma carência na formação docente para trabalhar com esse público em específico.

Na Educação Física escolar, não é diferente, vários estudos apontam a necessidade de uma formação continuada, acerca das deficiências, mas não basta somente compreender a deficiência, mas sim, como passar o conteúdo da disciplina ao meio de tanta diversidade. Nesse sentido, nota-se duas possibilidades, a primeira, em que a criatividade do professor prevalece e busca alternativas para incluir o aluno, empregando estratégias de ensino, ou implantando novos recursos pedagógicos, viabilizando assim, a participação do aluno com deficiência. Ou ainda, em alguns casos os professores optam por deixar o aluno com deficiência a parte da atividade principal ou desenvolvem atividades específicas para o aluno, favorecendo assim a exclusão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N. F.; PICANÇO, A. N. F. Educação especial da pessoa com deficiência visual: Uma revisão integrativa da literatura. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 14, n. 1, p. 69-79, 2014.
- 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.
- BATISTA, F. F. L.; SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. L. F. Atitudes dos Docentes do Curso de Educação Física Face à Inclusão na Educação Superior. **Revista da Sobama**, Marília, v. 17, n. 1, p. 43-48, Jan/Jun., 2016.

BRASIL. Ministério Educação e Cultura, Secretaria Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2007. Disponível em: . Acesso em: 04 de dezembro de 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Brasília: MEC. MEC. 1999.

BRASIL. MEC. INEP. LDBEN n° 4.024/61. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. MEC. INEP. LDBEN n° 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. Decreto n° . 3.298/ Lei no 7.853. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, 1999.

_____. Lei n° 10.172. **Plano Nacional de Educação: objetivos e metas para a Educação das pessoas com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 2001

_____. MEC. **Resolução do Conselho Nacional de Educação n° 1/2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 04 de dezembro de 2016.

_____. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 04 de dezembro de 2016.

_____. Decreto n° 6.949. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência . Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência/ Viver Sem Limite. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

_____. MEC. SEESP. Educar na diversidade: material de formação docente. Brasília, 2003.

_____. PORTARIA N° 2.678, DE 24 DE SETEMBRO DE 2002. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00002678&seq_ato=000&vlr_ano=2002&sgl_orgao=MEC>. Acesso em: 04 de dezembro de 2016.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência . Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência/ Viver Sem Limite. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Lei n° 13.005. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2016.

CARMO, A. A. História, Inclusão e Diversidade Humana. In: FERREIRA, E.F. Esporte e Atividade Física Inclusiva. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2014. p.7- 59.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.33, 2006.

- CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O.; SÁ, M. G. C. S. Educação física e inclusão: a experiência na escola azul. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 185-202, out/dez de 2011.
- COSTA, C. M. **A inclusão de estudantes com deficiência visual em programas regulares de educação física**. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Departamento de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
- COSTA, V. B. Inclusão escolar na educação física: reflexões acerca da formação docente. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.889-899, out/dez. 2010.
- CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira Educação Física Especial**, São Paulo, v.19, n.2, p.163-80, abr/jun. 2005.
- DUEK, V. P. Trajetória profissional de uma professora de educação física na escola inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 11, n. 4, p. 186-202, out/dez. 2013.
- FERREIRA, J. R. A Nova LDB E As Necessidades Educativas Especiais. **Cadernos Cedes**. v. 19, n. 46, p. 7-15. set. 1998.
- FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- 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 Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul/set. 2014.
- FIORINI, M. L. S. *et al.* Estratégias de ensino para alunos deficientes visuais: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. **Revista Motriz**, v.19, n.1, p.62-73, jan./mar. 2013.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades dos professores de educação física diante da inclusão educacional de alunos co deficiência. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5.,2012, São Carlos. **Anais...São Carlos**, 2012.
- HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, v.32, n.2, p.193-208, 2010.
- JESUS, D.M.; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas**: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. p, 11-18. Salvador; EDUFBA, 2012.
- LIEBERMAN, L.J.; DUNN, J.M.; MARS, H.V.D.; McCUBBIN, J. Peer Tutors' effects of cross-ages perr Tutors on the academic learning time of students with disabilities in inclusive elementary pysical education classes. **Brazilian International Journal Adapted Physical Education Research**, v. 4, p.15-32, 1997.
- MATOS, S. N; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun.2014.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.33, p. 387- 405, 2006.
- MUNSTER, M. A. V. Inclusão de Estudantes com Deficiências em Programas de Educação Física: Adaptações Curriculares e Metodológicas. **Revista da Associação Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, Jul./Dez., 2013
- OLIVEIRA, R. P; SANTANA, W.. Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.
- 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. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 303-314, maio/ago. 2010.

PEDRO, Ketilin Mayra; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual: estratégias utilizadas. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 195-210, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200005&Ing=en&nrm=iso>. access on 05 Feb. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382013000200005>.

RABELO, A.S. Notas Sobre o Estado e a Educação Especial no Brasil. Políticas educacionais para o público alvo de Educação Especial Comunicação Oral. **UFMS-PPGEdu/Mato Grosso do Sul/ CAPES**. Disponível em: <<http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/andressa-rebelo-cbee-2014.pdf>>.

SASSAKI, R.K. Educação Inclusiva: Princípios, Parâmetros, Premissas e Procedimentos. In: FERREIRA, E.F. **Esporte e Atividade Física Inclusiva. Juiz de Fora: NGIME/UFJF**, 2014. p. 67- 98.

SEABRA JÚNIOR, M. O. **Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o ensino do Aluno com Deficiência Visual na Atividade Física Adaptada**. 2008. 127 f. Tese (Doutorem Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Julio de Mesquita Filho, Marília, 2008. Disponível em:<https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/junior_mos_dr_mar.pdf>. Acesso em: 08out. 2016.

SOUSA, C.; CORREIA, I.; SILVA, S. Alunos com nee na disciplina de educação física: identificação e modelos de atuação. **IX Seminário internacional de educação física, saúde e lazer**. Disponível em: < http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24964/1/SIEFLAS_NEE-Proj.pdf>. Acessado em: 18/08/2015.

SOUZA, G. C.; PICH, S. A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 03, p. 149-169, jul/set. 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. A formação docente na perspectiva da inclusão. In: IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores. **Anais Formação docente na perspectiva da inclusão**. Universidade Estadual Paulista. Águas de Lindoia: UNESP; 2007. 1-8.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 03 de dezembro de 2016.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, set/dez. 2010.

Recebido em: 10 de Julho de 2019

Avaliado em: 12 de Julho de 2019

Aceito em: 12 de Julho de 2019
