



INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

ALAN ALVES DE MAGALHÃES

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA:
UMA ABORDAGEM SOBRE O PARADESPORTO NO
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

**Anápolis – GO
2022**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT**

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
SECRETARIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - CAMPUS ANÁPOLIS

ALAN ALVES DE MAGALHÃES

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA:
UMA ABORDAGEM SOBRE O PARADESPORTO NO
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica –ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Gizele G. Parreira

Anápolis – GO
2022

ALAN ALVES DE MAGALHÃES

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA:
UMA ABORDAGEM SOBRE O PARADESPORTO NO
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS**

Dissertação defendida e aprovada em 30 de junho 2022 pela Banca Avaliadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Gizele Geralda Parreira
Presidente da Banca / Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Timóteo Madaleno Vieira
Avaliador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Profa. Dra. Maria de Lurdes Alves
Avaliadora Externa
Universidade Estadual de Goiás

Anápolis – GO
2022

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

M189e	Magalhães, Alan Alves de Educação Física inclusiva: uma abordagem sobre o paradesporto no Instituto Federal de Goiás. / Alan Alves de Magalhães - 2022. 126 f.; il. color. Orientadora: Dra. Gizele Geralda Parreira. Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2022. 1. Educação Física inclusiva. 2. paradesporto. 3. inclusão. I. Parreira, Gizele Geralda. II. IFG, Campus Anápolis. III. Título.
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária – Claudineia Pereira de Abreu
IFG - Campus Anápolis.



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS ANÁPOLIS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT/IFG)

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO
E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Webconferência)**

No dia 30 (trinta) do mês de junho do ano de 2022, às 14 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "**Educação Física inclusiva: Uma abordagem sobre o paradesporto no Instituto Federal de Goiás**" e do Produto Educacional "**Paradesporto: Histórias de Superação**", de autoria de **Alan Alves de Magalhães**, orientado pela **Profª. Drª. Gizele Geralda Parreira**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência do Orientadora, **Profª. Drª. Gizele Geralda Parreira - IFG/ProfePT**, a Banca Examinadora teve como Avaliadora Externa a **Profª. Drª. Maria de Lourdes Alves**, da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e como Avaliador Interno o **Prof. Dr. Timóteo Madaleno Vieira - IFG/ProfePT**, docente credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT).

Em sessão pública transmitida pela Plataforma Google Meet, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pelo mestrando, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala virtual separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública, para proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfePT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **Aprovação** da Dissertação e do Produto Educacional de **Alan Alves de Magalhães**.

Anápolis-GO, 30 de junho de 2022.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Drª. Gizele Geralda Parreira - IFG/ProfePT (Orientadora e Presidente da Banca)
2. Dr. Timóteo Madaleno Vieira - IFG/ProfePT
3. A presidente da Banca assina a Ata por: Drª. Maria de Lourdes Alves - UEG*
4. Alan Alves de Magalhães - Discente do ProfePT

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome da Profª.Drª. Maria de Lourdes Alves.

Documento assinado eletronicamente por:

- Timóteo Madaleno Vieira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 30/06/2022 19:06:01.
- Alan Alves de Magalhães, ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO, em 30/06/2022 17:54:55.
- Gizele Geralda Parreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 30/06/2022 17:49:52.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/06/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 298476
Código de Autenticação: 7114df8bd9



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☒ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☐ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: Mídias Educacionais - Vídeo | |

Nome Completo do Autor: **Alan Alves de Magalhães**

Matrícula: **20192060150030**

Título do Trabalho: **Educação Física Inclusiva: uma abordagem sobre o Paradesporto no Instituto Federal de Goiás.**

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG;
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____;
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG.

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☒ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 12 de julho de 2022.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

DEDICATÓRIAS

Aos meus pais, Ana Estela e Sebastião (*in memoriam*), porque sempre acreditaram em mim.

Aos meus irmãos Andréia e Alex, pelo carinho e incentivo.

À minha amada esposa Eruena Vale e aos meus filhos Samuel e Ana Estela, por todo amor, incentivo.

Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o paradesporto, a disciplina de Educação Física (EF) e a inclusão no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás a partir da seguinte problematização: é possível inserir a prática paradesportiva nas aulas de EF no IFG? O estudo fundamentou-se teoricamente em Carmona (2017), Müller (2018) e Mendes (2006) para tratar do paradesporto; em Soares (1992, 2004) e Zandoná e Fernando Henrique (2018) para discutir acerca da disciplina Educação Física; e em Mazzota (2011), Sassaki (1999, 2002, 2009) e Mantoan (1997, 1998, 2003, 2015) para refletir sobre a inclusão. O objetivo geral da pesquisa foi identificar a possibilidade de as práticas paradesportivas desenvolvidas por atletas da ADFEGO contribuírem com a dimensão inclusiva das aulas de EF no IFG. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar o conhecimento dos professores sobre as práticas inclusivas em aulas de EF e os respectivos métodos desenvolvidos no âmbito do IFG; 2) verificar quais as influências da atividade física como fator de superação da pessoa com deficiência (PcD); 3) observar quais ensinamentos emergem nessa experiência e suas contribuições para a PcD; 4) analisar a relação entre a atividade paradesportiva e a melhoria na qualidade de vida e na elevação da autoestima da PcD; 5) desenvolver um vídeo apresentando modalidades paradesportivas realizadas na região metropolitana de Goiânia as quais podem servir como referência para novas estratégias metodológicas de aulas de EF no IFG. O estudo é de abordagem qualitativa e teve a coleta de dados realizada por meio de entrevistas, administradas individualmente, pela ferramenta Google Meet, com uma amostra de 12 servidores de cinco campi da região metropolitana de Goiânia; além de uma etapa de investigação documental dos marcos normativos da EF, do paradesporto e da inclusão. Os resultados da pesquisa apontaram que a própria criação dos Núcleos de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs) evidencia a abertura para o acolhimento das PcD. Contudo, ressalta-se a necessidade de mais qualificação tanto dos professores quanto dos técnicos administrativos que trabalham nesses núcleos para consolidar efetivamente a prática inclusiva na sua essência.

Palavras-chave: Educação Física Inclusiva, Paradesporto, Inclusão.

ABSTRACT

This research investigates the parasports, the discipline of Physical Education (PE) and the inclusion within the scope of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás from the following problematization: is it possible to insert parasports practice in PE classes at the IFG? The study theoretically based in Carmona (2017), Müller (2018) and Mendes (2006) to treat parasports; in Soares (1992, 2004) and Zandoná and Fernando Henrique (2018) to discuss the subject Physical Education; and in Mazzota (2011), Sassaki (1999, 2002, 2009) and Mantoan (1997, 1998, 2003, 2015) to reflect on inclusion. The general objective of the research was to identify the possibility of the parasports practices developed by athletes from the ADFEGO to contribute to the inclusive dimension of PE classes at the IFG. To this end, we set out the following specific objectives: 1) to identify teachers' knowledge about inclusive practices in PE classes and the respective methods developed within the IFG; 2) verify the influences of physical activity as a factor in overcoming the disabled person; 3) observe what teachings emerge from this experience and their contributions to the disabled person; 4) analyze the relationship between parasports activity and the improvement in quality of life and in the elevation of self-esteem in the disabled person; 5) develop a video showing parasports modalities performed in the metropolitan region of Goiânia which can serve as a reference for new methodological strategies for PE classes at IFG. The study has a qualitative approach and had data collection carried out through interviews, administered individually, by the Google Meet tool, with a sample of 12 servers from five campi in the metropolitan region of Goiânia; in addition to a documentary investigation stage of the regulation of PE, the parasports and the inclusion. The research results showed that the creation of the Accessibility Centers for People with Specific Needs (NAPNEs) shows the opening for the reception of disabled person. However, there is need more qualification of both teachers and servers who work in these centers in order to effectively consolidate inclusive practice in its essence.

Keywords: Inclusive Physical Education, Paradesport, Inclusion.

LISTA DE SIGLAS

ADFEGO	Associação dos Deficientes Físicos de Goiás
BCR	Basquete em Cadeira de Rodas
CC	Cultura Corporal
CNLMHSM	Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de Stoke Mandeville
COI	Comité Olímpico Internacional
CONSUP	Conselho Superior
CPB	Comité Paralímpico Brasileiro
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EA	Esporte Adaptado
EF	Educação Física
EFI	Educação Física Inclusiva
EI	Educação Inclusiva
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESEFEGO	Escola Superior de Educação Física do Estado de Goiás
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia do Estado de Goiás
FUNCAD	Fundação da Criança, do Adolescente e Integração do Deficiente
IFG	Instituto Federal de Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Plano de Curso

PcD	Pessoa com Deficiência
PcDF	Pessoa com Deficiência Física
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PE	Produto Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPI	Projeto Político Pedagógico Institucional
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
SMSW	Stoke Mandeville Stadium Website

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR	18
1.1 A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA	18
1.2 O CONCEITO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	27
1.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	32
1.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFG	45
2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	51
2.1 PRÁTICAS ANTECESSORAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	51
2.2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFG	59
2.3 CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O QUE HÁ NO IFG?	64
3 O PARADESPORTO: DA HISTÓRIA AOS LEGADOS	69
3.1 O SURGIMENTO DA PRÁTICA PARADESPORTIVA	69
3.2 LEGADOS DO PARADESPORTO PARA AS PcD NO BRASIL.....	77
3.3 ADEGO E IFG: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO	83
4 METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	89
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA DE PESQUISA	89
4.2 AMOSTRA DA PESQUISA – SUJEITOS.....	90
4.3 PROCEDIMENTOS	90
4.3.1 Procedimentos de intervenção – instrumentos utilizados.....	90
4.3.2 Procedimentos de análise dos dados – a leitura hermenêutica.....	91
4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
4.5 PRODUTO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÃO, AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES.....	122

INTRODUÇÃO

Diante das dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência (PcD) para ser inserida na sociedade geral e nas instituições escolares, de modo específico, realizamos uma análise, teórica e empírica, sobre as estratégias para inserção dos alunos com deficiência nas aulas de educação física (EF) nos *campi* do IFG, considerando as seguintes temáticas: inclusão, Educação Física inclusiva (EFI) e paradesporto.

Com os avanços sociais alcançados nas últimas décadas e o reconhecimento da necessidade de atendimento escolar para variados seguimentos da sociedade brasileira, surgiram as proposições educacionais voltados para a PcD. Essas proposições indicam uma nova concepção do indivíduo com deficiência pois, assim como os demais, eles têm direito à formação educacional.

Cabe-nos ressaltar que no Art. 2º da Lei nº 13.146, uma PcD é aquela que: “[...] tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Entendemos que essas limitações não devem servir de motivação para a exclusão de quaisquer alunos do processo educacional ou das relações de ensino e aprendizagem que nele acontecem, pois o apropriado é que a escola ou a instituição em si possibilite (sem delongas) o acesso para essas pessoas.

Historicamente, o desenvolvimento das forças sociais e culturais dos povos tiveram reflexo direto no como eram tratadas as PcD, refletindo nas diversas denominações atribuídas a esses sujeitos. Sassaki (2003) afirma que a construção de uma sociedade além de ser inclusiva deve acolher o cuidado com a linguagem, porque nela expressamos voluntariamente, ou não, noções internalizadas de respeito ou discriminação em relação às PcD.

O autor acrescenta que durante séculos a PcD recebeu adjetivos do tipo: “feio”, “disforme”, “anormal”, “incapacitado”, “excepcional” ou ainda: “inválido”, “defeituoso”, “aleijado”. Esses termos foram habituais até os anos 1980. Entre 1986 e 1996 o termo “legalizado” passou a ser “portador de deficiência” e, atualmente, a denominação apropriada para se referir às pessoas com algum tipo de limitação física, mental, ou sensorial é “pessoa com deficiência”.

Ainda sobre isso, Carvalho (2008, p. 25), afirma que ao longo do tempo o termo PcD foi sendo construído das mais variadas formas e adjetivos, a saber:

Inúmeros são os sistemas de significações que permitem entender o mundo e, nele, as representações que se fazem acerca das pessoas com deficiências. Os termos utilizados para designá-las, de modo geral, carregam significados negativos, intensificados pela noção de perpetuidade das condições em que se encontram, pois apontam para um certo determinismo ou fatalismo, o que suscita diversas emoções. Estas vão desde a pena até a repulsa, podendo ser consideradas como indicadoras de uma espécie de desesperança quanto a possíveis mudanças das condições do sujeito.

Portanto, as terminologias e concepções em relação a essas pessoas foram experimentando mudanças, na medida em que elas foram conquistando o direito à inserção social e educacional, da mesma forma que o preconceito explícito na própria linguagem foi sendo ‘dissipado’.

Apesar de todos os avanços no campo da inclusão, observamos que ainda na atualidade é comum a percepção de que a PcD, além de “anormal”, é “incapaz” de desempenhar determinadas atividades, como por exemplo, participar das aulas da disciplina de EF. Dessa forma, propomos verificar sobre a EFI e o paradesporto, que são atividades desportivas desenvolvidas para as PcD, no Instituto Federal de Goiás – região metropolitana de Goiânia.

Destacamos que, por anos consecutivos, o aluno com deficiência foi segregado e excluído dos grupos de estudantes “normais” por não contemplar o parâmetro da “normalidade”, incidindo na desmotivação daquele em participar das atividades que envolviam exercício físico, por consequência de sua limitação (RECHINELI; PORTO e MOREIRA, 2008). Entretanto, com o avanço das práticas democráticas, das reflexões e dos estudos estabelecidos, uma legislação foi sendo instituída e a PcD passou a ter direito de voz, direitos sociais e educacionais.

Os anos que decorreram ao longo do século XX e na primeira década e meia do século XXI contribuíram para mudanças na excludente realidade das PcD. Isso assim, em decorrência de avanços nas políticas públicas de inclusão e a mobilização da sociedade organizada por meio do terceiro setor (organizações de iniciativa privada, sem fins lucrativos, que prestam serviços de caráter público). Dessa forma, ficou evidente que das lutas organizadas da sociedade civil adveio a efetivação de direitos quanto a políticas sociais para grupos sociais diversos, inclusive para o grupo das PcD.

Nesse contexto a EFI e o paradesporto têm contribuído para assegurar às PcD melhor qualidade e expectativa de vida, para o desenvolvimento de suas habilidades motoras básicas, para sua autonomia e autoestima, para sua vida, enfim. Trata-se de uma atividade fundamental para o resgate e/ou desenvolvimento social, intelectual, emocional e de sociabilização para esses indivíduos.

Segundo os dados do Censo no Brasil (2010), 58,5 milhões de brasileiros têm algum tipo de limitação ou deficiência. Do número citado, cerca de 8% estavam na faixa etária de 0 a 14 anos, desses há uma parcela significativa de estudantes das redes públicas no Brasil¹. Então, podemos afirmar que se trata de uma quantidade considerável da população brasileira que precisa ser recebida, tanto em escolas como em organizações sociais do terceiro setor, tendo em vista que essas últimas, vêm realizando investimentos e lutando pela inserção da PcD, inclusive nas atividades de cunho desportivo.

A Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 (BRASIL, 2015) foi um dos marcos mais significativos no avanço dessa temática, uma vez por meio dela o aluno com deficiência passou a ter o direito de participar também das aulas de EF, podendo (em tese) desenvolver suas habilidades físicas e intelectuais em igualdade de condições com os demais estudantes. Entretanto, percebemos que isso não é o bastante. Não basta integrar o aluno com deficiência em aulas com conteúdos e metodologias que não oferecem equidade de participação.

É preciso haver mais compromisso por parte dos governantes no sentido de realizar os investimentos adequados para estabelecer políticas de inclusão real para as PcD. Igualmente, das instituições de ensino, no sentido da formação dos seus trabalhadores, do envolvimento adequado e da participação efetiva na consolidação de ações contribuidoras para o pleno desenvolvimento físico, cognitivo-intelectual, cultural e social do aluno com deficiência.

Feito este breve panorama, notamos sobre o levantamento que fizemos junto aos documentos oficiais (ADFEGO e do IFG) e junto a uma amostra de servidores do IFG para reunir elementos importantes para verificar as contribuições do nosso estudo, no sentido de consolidar a inserção dos alunos com deficiência nas aulas de EF. Para tanto, delimitamos o problema da nossa pesquisa, da seguinte forma: existe possibilidade da prática paradesportiva ser inserida nas aulas de EF no IFG?

Observando a importância da consolidação de um processo educacional que reconheça cada aluno como um ser humano singular, mas que desenvolve suas potencialidades por meio das interações que estabelece no coletivo, bem como do interesse de vários segmentos da sociedade, inclusive das próprias PcD, em superar os desafios postos pela prática da Educação Inclusiva (EI), justificamos o tema proposto por este trabalho. De igual modo, notamos que a finalidade da pesquisa foi verificar quais são as possibilidades das práticas paradesportivas contribuírem com a dimensão inclusiva das aulas de EF no Instituto Federal de Goiás. Para

¹ De acordo com levantamento feito junto ao NAPNE, até julho de 2019, somando todos os *campi* da região metropolitana de Goiânia, são 62 alunos com algum tipo de necessidade especial.

tanto, trabalhamos com os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os métodos e práticas voltadas para a pessoa com deficiência que estão sendo desenvolvidos no âmbito do Instituto Federal de Goiás; 2) verificar quais as influências da atividade física como fator de superação da PcD; 3) observar quais ensinamentos emergem nesta experiência e suas contribuições em relação a PcD; 4) analisar a relação da atividade paradesportiva e a melhoria na qualidade de vida e da elevação da autoestima da PcD; 5) desenvolver um vídeo apresentando modalidades paradesportivas realizadas na região metropolitana de Goiânia e que podem servir como referência para novas estratégias metodológicas de aulas de EF no IFG

Na perspectiva de Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança no paradigma das instituições de ensino, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso no sistema educacional. Entretanto, não menos importante, o caminho para inclusão escolar perpassa pela atuação do professor e por sua forma de compreender e se envolver com a causa, de desenvolver sua criatividade, as ferramentas e os saberes que deverá utilizar para alcançar os objetivos na construção de um caminho assertivo para o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Acrescentamos que esta pesquisa não pretendeu ser exaustiva quanto ao tema e nem estabelecer críticas pertinentes ao *lôcus* em que ela foi realizada. Não obstante, optamos pela elaboração de um texto de cunho descritivo, cuja análise ancorou-se na ‘leitura hermenêutica’ das referências bibliográficas, da documentação legal sobre o tema e dos dados apresentados nos resultados deste estudo. Dessa forma, apresentamos um texto construído em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais.

No capítulo 1 apresentamos sobre o processo de inclusão escolar começando por retomar as etapas desse processo, desde a exclusão, passando pela segregação, a integração até os dias atuais, que em tese, são de inclusão. Buscamos também definir os conceitos dessas etapas, além de resgatar todo o histórico social e legal de cada uma delas, até chegar à EI no IFG.

No capítulo 2 apresentamos sobre a disciplina de EF considerando seu percurso histórico e as práticas que a antecederam, bem como a contextualização da EF no IFG para chegarmos ao conceito de cultura corporal e EF.

No capítulo 3 apresentamos sobre o paradesporto, o conceito, a história do seu surgimento no mundo e no Brasil, a prática paradesportiva brasileira, o sistema de legislação dessa modalidade e as atividades paradesportivas que podem contribuir como elemento de inclusão da EF no IFG.

No capítulo 4 apresentamos sobre a metodologia que nos guiou ao longo da investigação que realizamos; ou seja, os elementos que constituíram os procedimentos metodológicos que sistematizaram este estudo. Ao final desta, apresentamos os resultados encontrados, a análise desses e, da mesma forma, apresentamos o Produto Educacional (PE), fruto de toda a investigação.

Por fim, tecemos as considerações finais.

1 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, realizamos uma reflexão sobre o processo de inclusão escolar, por se tratar de um tema importante para o entendimento da interação entre a EF e o paradesporto como prática escolar e esportiva. Neste sentido, indicamos questões importantes sobre a exclusão das pessoas com deficiência (PcD) ao longo da história humana para apreender as mudanças ocorridas nas sociedades, bem como o conceito de inclusão e integração no processo de formação escolar a partir de uma educação física adaptada. Neste cenário, destacamos também outro elemento relevante: a educação inclusiva, seu conceito e sua trajetória no Instituto Federal de Goiás (IFG), para que possamos desvelar e compreender como essa instituição trabalha com a concepção inclusiva dentro dos seus *campi*.

1.1 A EXCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Durante séculos pessoas que apresentavam limitações funcionais e necessidades diferenciadas eram consideradas ‘anormais’ por não contemplarem os parâmetros sociais convencionalmente impostos quanto à compleição física, às habilidades cognitivo-intelectuais e sensoriais ou mentais. Aquelas que ‘vingavam’ eram tratadas com menosprezo, recebiam rótulos que as identificavam e as suas limitações de forma pejorativa e hostil. Paralelamente, Aranha (2005) e Elias (2005) observam sobre a criação de termos elaborados mais na intenção de sistematização da nomenclatura para uma doença do que para a quebra de atitudes preconceituosas. Excepcional é um exemplo de um conceito bastante utilizado até os anos 1980.

Aranha (2005) e Sasaki (1999) ressaltam que o ano de 1981, sob o lema ‘Participação Plena e Igualdade’, foi escolhido o ‘Ano Internacional das Pessoas Deficientes’, época em que a expressão ‘pessoa deficiente’ foi utilizada pela primeira vez, seguida de ‘portadores de deficiência’ e ‘portadores de necessidades especiais’. Em 2006, houve a aprovação dos termos ‘pessoa com deficiência’ e ‘pessoas com deficiência’ (PcD em ambas flexões gramaticais) pela Assembleia Mundial da ONU. No Brasil, tal decisão foi notada no Artigo 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência da seguinte forma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Nesse contexto, expressões como impedimento e obstrução não devem ser associadas apenas à inépcia crônica ou à invalidez absoluta de alguém. Conforme supracitamos, independentemente de suas limitações, as PcD devem ser consideradas em suas características individuais, sobretudo, em sua natureza humana. Assim, a nomenclatura adequada firma a possibilidade de reconhecimento da singularidade, bem como do potencial que as PcD têm, conforme e para além de sua limitação.

Considerando que a sociedade contemporânea está inserida num contexto de mudanças, no qual a escola é reconhecida como um lócus importante quanto à função socioeducativa junto ao homem, inferimos que que ela contribui, efetivamente, para o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito, seja ele criança, jovem ou adulto. Ao mesmo tempo, entendendo que o desenvolvimento de tais potencialidades, notadamente, é uma das premissas para a vida social, podemos deduzir que as pessoas são cada vez mais exigidas quanto a um tipo de educação que supere o aspecto informal e revelem desempenho e aproveitamento com níveis de excelência.

Dessa forma, a educação recebida fora das instituições de ensino (família, comunidades diversas, meios de comunicação) e que não têm, necessariamente, um caráter intencional ou pedagógico, apesar de importante, não basta para que o sujeito se constitua como um ser humano em suas dimensões. Segundo Elias (2005), é preciso que ele adentre o universo formal de ensino. Isto é, que ele tenha acesso à formação escolar, pois é nela que o sujeito será oportunizado à aprendizagem de conhecimentos científicos e culturais, bem como ao desenvolvimento de habilidades elementares e complexas, as quais o permitirão, desde o domínio básico da leitura, da escrita e do cálculo até a efetivação de habilidades cognitivas, intelectuais e morais necessárias à autonomia e à socialização.

Conforme assevera Lorieri (2002, p. 29):

Educação [formal] é um processo educacional intencional que visa – por parte dos educadores escolares, mediante as relações que estabelecem com os educandos –, ao menos, às seguintes modificações neles: do não saber certos conteúdos para o saber desses mesmos conteúdos; do agir de certa maneira (ou mesmo de não agir) para outra forma de agir; de uma forma de proceder para aprender para outra forma de proceder no processo de produção de conhecimentos; de uma forma de acatar regras de conduta para uma forma “decisória autônoma” relativa a essas mesmas regras de conduta [...].

A bem da verdade, não é sempre que a escola consegue atender a todas as demandas ‘impostas’ pela sociedade, visto que, muitos indivíduos ficam de fora do processo de formação advindo do âmbito dessa instituição educacional. Assim, é preciso uma adequada organização, tanto das instituições como dos recursos e financiamentos a elas destinados, para que possa

ocorrer este atendimento e, obviamente, a real inclusão das pessoas com ou sem deficiência em termos da educação e/ou formação escolar de todos.

Podemos dizer que a escola como uma instituição que visa a formação educacional e, conseqüentemente, social, precisa cada vez mais ampliar as possibilidades dessa formação, assim como a inserção dos mais variados sujeitos. Atualmente, existem muitas falas sobre o ensino especial, a inserção, a integração de alunos com deficiências referendando a educação inclusiva, elemento fundamental para a sociedade em geral e para a escola, especificamente. Todavia, para entender sobre inclusão é preciso considerar o tema exclusão e os outros processos que intercalaram ambos.

Inclusão e exclusão são aspectos que estabelecem um constante movimento de alternância entre si representados pela inserção e pelo afastamento; a depender de como as pessoas passam a tratar seus pares dentro dos grupos em que vivem. Numa sociedade é inadequado desconsiderar o fato de que todas as pessoas, sem exceção, têm direitos civis e também sociais.

Assim, analisar tais relações ao longo da história das sociedades amplia a percepção acerca da necessidade de repensar a postura das instituições sociais frente à problemática inclusão versus exclusão. Especificamente neste estudo, propõe-se repensar a postura da escola em relação à criação e efetivação de ações mais adequadas para o atendimento de todos e não só de alguns poucos privilegiados.

Consideramos que a exclusão das PcD do sistema regular de ensino ocorria sob a égide do preconceito estabelecido ao longo dos tempos e que ‘autorizava’ práticas de rejeição, banimento, abandono e até sacrifício dos indivíduos reconhecidos como ‘anormais’. Eles não recebiam de suas famílias, nem de outras pessoas, a aceitação, a atenção e os cuidados comuns à natureza humana. Interlocuções entre Sócrates e Glauco registradas no livro I de ‘A República de Platão’ demonstram o corriqueiro na sociedade à época: “[...] para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto” (2002, p. 185).

Silva (1987, p. 11) afirma que anomalias físicas e mentais, deformidades inatas, amputações ou quaisquer tipos de doenças incapacitantes, sobretudo, as de natureza permanente existem simultaneamente à existência da humanidade. “Através dos muitos séculos da vida do homem na Terra, os grupos humanos tiveram que parar e analisar o desafio que significavam seus membros mais fracos e menos úteis”. Nem sempre essa análise era a mais acertada.

Observar a história sobre as práticas em relação às PcD se justifica pelo fato de ampliar nossa compreensão sobre às atitudes estabelecidas pela sociedade ao longo das épocas e de muitas inquietações no tempo atual quanto às limitações que alcançam algumas pessoas. Segundo Will Durant citado por Silva (1987, p. 12), "o estudo da antiguidade perde o valor, exceto quando se torna um drama vivo, ou quando lança luz em nosso viver contemporâneo". Em complemento, Silva pondera que existem aspectos sobre as vivências entre os homens que não podem ser relegados ao desconhecimento. O autor ressalta que:

[...] Dentre os variados aspectos de toda a questão que não podem de maneira alguma ficar "sepultados no silêncio", esquecidos, deturpados ou minimizados, estão aqueles que retratam a maneira como a humanidade de hoje vê as pessoas portadoras de deficiências e também aqueles relacionados com os caminhos novos - técnicos, bem cuidados e criteriosos da chamada "reabilitação" - para colaborar com essas mesmas pessoas para poderem ser inseridas em determinado contexto, assumindo seu papel com dignidade e competência. (1987, p. 12).

Na presente pesquisa verificamos a prática da exclusão atravessando os séculos, de forma clara ou escamoteada, por meio de ações sobremaneira inapropriadas; independentemente da limitação apresentada, o jugo da rejeição, da discriminação e da estigmatização imperou ante o diferente na família, nos ambientes socio-comunitários e inclusive na escola:

Quadro 1 - Práticas relacionadas às PcD na história da humanidade

Período	Séculos		Adjetivos	Atitudes	Práticas
Idade Antiga	Até sec. V (Europa)		Feia, disforme, franzina, incapacitada	Exclusão	Filicídio; assassinato.
Idade Média	Sec. VI - XIV (Europa)		Mendigo, bruxa, herege	Exclusão	Sacrifício na fogueira; abandono; assistência piedosa.
Idade Moderna	Sec. XV - XVIII (América do Sul)		Aleijado, retardado, anormal, desvalido, incapacitado	Assistencialismo e/ou segregação	Abandono; assistência piedosa; acolhimento em asilos; internação com ingerência médica; fundação de institutos para deficiências específicas; criação de classes especiais; desenvolvimento de especialidades e programas específicos; criação de hospitais escolas; criação de entidades educacionais especiais.
Idade Contemporânea	Sec. XIX - XXI	Déc. 1930 1940 1950			
		Déc. 1960 1970			
		Déc. 1980 1990	Pessoa deficiente; Pessoa portadora de deficiência		

Continua

Período	Séculos		Adjetivos	Atitudes	Práticas
	Sec. XX	Déc. 2000 2010	Pessoa com deficiência (PcD)	Estruturação da Inclusão	Criação de programas, decretos e leis específicas para inserção da PcD na escola regular. Criação de decretos, programas e leis para garantir os direitos da PcD. Mobilização da sociedade em prol da inclusão das PcD.
Atualidade	Sec XXI	Déc. 2021		Inclusão	

Fonte: elaborado pelo autor com referências de: Silva (1987); Corrêa (2004); Jannuzzi, (2004); Figueira, (2008); Fontana (2015).

Até o final da época que antecedeu a Idade Moderna, para além de bruxas e hereges, a pessoa com deficiência física, intelectual ou mental era vista como portadora de um espírito do mau, como se carregasse em si atitudes demoníacas e era enviada à fogueira. Conforme afirmam Capellini e Rodrigues:

[A santa inquisição] foi responsável pelo sacrifício de pessoas com deficiência intelectual entre loucos, adivinhos e hereges. O “Diretorium” de Emérico de Aragão prescrevia a tortura, a fogueira e o confisco de bens para qualquer conduta herética ou obscena, recusa em responder, ou dar respostas sem nexos quando interrogados. Durante a Inquisição [...], considerava-se que sinais de malformação física ou mental [relacionavam-se] ao demônio, o que levou muitas pessoas com estas deficiências à [morte na fogueira] (2012, p. 16).

Assim, na Idade Antiga (até sec. V) preponderou a rejeição/exclusão em forma de eliminação, enquanto na Idade Média (até séc. XV) a atitude transitou entre a rejeição/exclusão em forma de abandono e/ou proteção assistencialista e piedosa imposta pelo cristianismo católico. Já no princípio da Idade Moderna (séc. XVI) o jugo da rejeição/exclusão prosseguiu, indiscriminadamente, sem qualquer tipo de atendimento às PcD (fossem pobres ou ricas).

Ademais, surgem nesse contexto algumas preocupações em relação aos indivíduos com limitações e com deficiência física ou mental. De acordo com Brandenburg e Lückmeier (2013, p. 180):

A partir do século XVI começa a haver um deslocamento das práticas de cuidado com as pessoas com deficiência, pois é nesse período que a deficiência passa a ser um problema médico e não somente assistencial. O saber médico sobre a deficiência começa a ser produzido e questionado, pois todo o deficiente poderia ser educado e tinha o direito a essa educação. Não era mais possível negar a responsabilidade social e política em relação a este grupo de pessoas. No entanto, ainda não se falava de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade e muito menos em escolas [...].

De qualquer forma, o fato de a deficiência sair da proteção da igreja e para se tornar uma problemática da medicina abriu caminho para a segregação que se estabeleceu desde o século XVI (Idade Moderna), passando pela Idade Contemporânea (início séc. XIX) e imperando até o século XX (década de 1980). Período marcado pelo surgimento do atendimento

médico em instituições especiais (religiosas, filantrópicas ou de reabilitação), dentro das quais as PcD eram recolhidas, afastadas da convivência familiar, social e submetidas, ao que Fávero (2011) denominou ‘discriminação oficializada’.

Historicamente, observamos certa mudança de mentalidade quanto à concepção das PcD por parte da sociedade como um todo. No século XVI, a PcD deixou de ser levada para a fogueira e passou a ser levada para asilos e hospitais. Ou seja, ela não era mais queimada viva, mas ainda era retirada do convívio coletivo geral, relegada ao isolamento e privada do direito à interação direta com as pessoas na sociedade.

Ainda olhando para a história, vemos que a necessidade de inclusão desses indivíduos começa a ser percebida por alguns segmentos, de tal modo que, mesmo com suas contradições sociais e políticas, a sociedade moderna abre caminho para a implementação, a princípio, de um modelo de organização para poder realizar a inserção, social, cultural e educacional das PcD.

A partir do final da década de 1960 outro movimento passa a fazer parte do universo das PcD: o da integração. Com a integração essas pessoas puderam ser recebidas em salas de aulas especiais dentro das escolas regulares, com horários e rotinas diferentes dos demais alunos. Todavia, somente no final do século XX houve, efetivamente o movimento em prol da inclusão que consistiu na implementação de um modelo de escola e educação para todos, ponderando as diferenças e acatando as necessidades específicas de cada pessoa, mas sem afastar a PcD das demais. (OMOTE 1999, FERREIRA 2006, MENDES 2006).

Não obstante, a proposta da integração nas escolas não foi o suficiente para a inclusão das PcD. Moreiras (2009), assinala que, de maneira geral, a história do homem carrega a marca da desigualdade e exclusão, visto que a sociedade sempre esteve marcada pela divisão, pela discriminação e pela divisão das pessoas em grupos; alguns privilegiados e outros preteridos nas relações humanas, na convivência social e também nos direitos civis e políticos. Neste ínterim, por meio de suas ações, a escola também incentivou – e ainda incentiva – a continuidade do isolamento intensificando as injustiças, e o preconceito ‘reproduzindo’ a manutenção de antigas práticas excludentes na sociedade como um todo.

Ações geradoras do segregacionismo implicam na sustentação de uma sociedade desigual, na qual as injustiças marcam as relações humanas. É preciso refletir sobre a necessidade de incluir aqueles que estão deixados à margem, também pela escola. Essa, por vezes, ao invés de alicerçar-se sobre o processo de inclusão, assume posturas de segregação, tal

qual a que ocorre no interior da sociedade como práticas excludentes, normalmente, apresentadas na forma de guetos políticos, sociais, culturais, escolares e até esportivos.

Inferimos que a questão da exclusão ‘confessa’ foi uma prática comum até o início da sociedade moderna (século XV). Ao longo dos tempos, com o desenvolvimento da sociedade e do próprio comportamento humano em relação a esse tipo de fenômeno, a sociedade foi, de alguma forma, aprendendo sobre a necessidade de agir no sentido da inserção social e educacional. Todavia, na atualidade é possível perceber que mesmo a sociedade reconhecendo a necessidade da inclusão², a possibilidade de as PcD terem acesso às escolas em salas regulares não foram de imediato; para tanto, foi preciso mais tempo, mais organização e mais luta por direitos.

Segundo Brandenburg e Lückmeier (2013), com o passar dos anos algumas instituições³ foram se especializando, deixando de ser apenas lugares de abrigo para ser um lugar onde a pessoa com limitação física, intelectual ou mental tivesse atenção conforme sua especificidade. Na Idade Moderna algumas delas passaram a oferecer o atendimento considerado adequado, sobretudo, sob o ponto de vista médico, às PcD.

A particularização no atendimento às PcD naquele tempo, apesar das inadequações, foi o resultado de um longo período de desenvolvimento histórico das sociedades humanas e também de áreas específicas da ciência enquanto formas válidas de conhecimento. A saber: a medicina, a psicologia, a pedagogia e outras formas de saberes que estavam se desenvolvendo no contexto. Essa mudança de postura e o acolhimento às pessoas, chamadas (à época) de desvalidos, incapacitados ou anormais foi um avanço por ter sido o início do olhar e do perceber como essas pessoas deveriam ser consideradas, implicando em novas atitudes e em novas ações sociais e novas práticas profissionais em relação a elas.

As PcD habitavam as casas de acolhida onde, por vezes, eram abandonadas. Nesses locais elas recebiam cuidados diferenciados e focados em suas limitações, porque as instituições começaram a lidar com as demandas das PcD com mais cuidado, mais técnicas específicas e mais humanidade, implementando, dentro dos abrigos, atendimentos apropriados e realizados

² O termo inclusão não existia nessa época. Não com a conotação que tem hoje e que foi sendo construída e que será explanada no tópico 1.3. Salientamos, que até o início dos anos 1990, a palavra inclusão, em contexto que referência as PcD, está associada à inserção, à integração, ao antônimo de exclusão, afastamento e separação.

³ Essas instituições eram, inicialmente, hospitais que atendiam pessoa om necessidades especiais no início da sociedade moderna na Europa do século XVI e XVII. Posteriormente, outras irão surgir para aperfeiçoar esse atendimento, como abrigos: casas de repouso, manicômios, escolas, etc. No que diz respeito ao atendimento, este estava voltado para atender as doenças, mas o atendimento estava associado as questões sociais, psicológicas, de acolhida e, depois do século XVIII, também a escolar.

por médicos, psicólogos, pedagogos. O que, de certo modo, reitera os avanços acontecidos para a inserção social daquelas pessoas que, de fato, precisavam muito de espaços que delas cuidassem respaldados pela ciência, pela empatia e pela alteridade.

Não obstante, o processo de desenvolvimento que antecedeu as práticas para a inserção e não a exclusão das PcD também fora marcado por inadequações:

A partir do século XIX a sociedade passou a defender que o melhor seria criar organizações separadas onde as pessoas com deficiência pudessem receber melhores atendimentos e com menos gastos sob um olhar médico, mas ainda não se pensava em colocar o deficiente na sociedade ou nas famílias. Surgem nesta época os famosos manicômios, onde as torturas com essas pessoas que eram internadas [ainda aconteciam]. (BRANDENBURG e LÜCKMEIER, 2013, p. 180).

Essa foi uma das contradições surgidas, visto que designar instituições para separar as PcD do convívio da sociedade acabou sendo uma ação emblemática. Apesar de elas terem a necessidade de receber um atendimento apropriado e melhor qualidade de vida, a forma como a situação de fato se concretizou distanciou-se da exclusão que exterminava. Tão somente localizando-a e mantendo, de certo modo, uma problemática ainda maior. Visto que, da criação de manicômios também incidiram práticas de repressão moral e abusos físicos, para além de várias outras formas de violência (psicológicas, emocionais) em relação às PcD recebidas naqueles locais.

Os cuidados pretendidos para com as PcD, muitas vezes acabaram se constituindo num engodo na medida em que implicaram em segregações de fato; o que acabou por despontar a necessidade de ações da sociedade civil e de grupos sociais particulares, no sentido de cobrar do Estado a criação de políticas públicas que dessem conta de sucumbir o movimento segregacionista em prol de um movimento que cuidasse das PcD e, ao mesmo tempo, as possibilitasse à interação constante, tanto em suas famílias quanto nos demais segmentos da sociedade.

Dessa forma, a partir da década de 1920 o segregacionismo, que se ocupou mais em recolher do abandono os excluídos sociais mudou de forma e passou a cuidar das PcD de forma planejada, sistematizada e com a pretensão de identificar, potencializar ou desenvolver habilidades que pudessem ‘ajustar’ o comportamento dessas pessoas à convivência no coletivo. Isto é, cuidou de educá-las utilizando metodologias específicas em escolas ou institutos especializados e, pontualmente, em ‘classes especiais’ criadas dentro de escolas regulares.⁴

⁴ No item 1.3 apresentamos um quadro com os principais movimentos, ao longo da história, em prol da inserção das PcD desde o século XVIII até os dias atuais. De todo modo, ressaltamos que desde a época do Brasil Império houve a criação de institutos específicos, hospitais com práticas pedagógicas, classes e escolas especiais para o atendimento das PcD. A saber: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854 (desde 1891 Instituto Benjamin

Em resposta crítica ao movimento segregacionista, do início da década de 1960 até final da década de 1990 houve uma ‘avalanche’ de normas, decretos, leis e movimentos sociais que estabeleceram outra fase do processo de inclusão para as PcD: a integração. A interlocução entre todos esses foi longa, porém responsável por avanços e conquistas na sociedade geral e dentro das escolas, visto a oficialização da Educação Especial no Brasil indicando o direito dos ditos ‘excepcionais’ à educação, preferencialmente dentro das escolas regulares. (BRASIL, 1961; 1995).

Superar o preconceito (mesmo que não intencional) estabelecido em relação à PcD ao longo da história, além de grande desafio, representou também um paradigma a ser quebrado para que o processo de exclusão ficasse para trás e novo espaço fosse aberto para a inclusão. Para tanto, foi (e ainda se faz) necessário ir além das crenças e pensamentos internalizados, porque o conceito de inclusão (em seu significado atual) representa, fundamentalmente, uma nova maneira de pensar sobre as limitações, os comprometimentos e as diferenças apresentadas pelas PcD em relação aos demais.

Essas diferenças são os indicadores de comportamentos, de ações, de necessidades e de formas de aprendizagens – especialmente no campo escolar – que devem ser considerados e conduzidos em conformidade com as especificidades de cada PcD. Elias (2005), afirma que o preconceito forma ideias e percepções equivocadas acerca do diferente e, de igual modo, sobre as pessoas assim consideradas e a realidade que elas vivenciam, mascarando a necessidade que elas têm de atendimento, de apoio, de compreensão, de reconhecimento, de cuidados específicos e de confirmação do potencial humano.

Todo o exposto envolve, obviamente, o imperativo da presença, da disponibilidade e da atuação por parte das figuras dos familiares, da comunidade em geral, dos profissionais da saúde, dos educadores e do governo. Desprezada e considerada incapaz por essas figuras, a PcD continuou invisível, discriminada, não reconhecida, não incluída. Ela se torna um excluído da sociedade que é de ‘todos’ (Elias, 2005).

Mantoan (2015) nota que a exclusão sempre se apresentou das mais diversas e perversas maneiras. Igualmente na escola onde, inúmeras vezes, o que está em jogo é a ‘ignorância’ do aluno com deficiência diante dos padrões do saber científico. Para essa autora, ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos tipos de (de)

Constant); o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos em 1857 (desde 1901 Instituto Nacional dos Surdos-Mudos); a Escola México em 1887 e a Unidade Educacional Euclides da Cunha em 1892 - ambas com atendimento de deficientes físicos, mentais e surdos em ‘classes especiais’; o Pavilhão-Escola Bourneville para ‘crianças anormais’ em 1903 (no Hospital Nacional de Alienados); a Sociedade Pestalozzi em 1932 (fundada por Helena Antipoff) e a APAE em 1955.

eficiência, de conhecimentos nem às novas formas de conviver e apreender. Então, ela exclui os que não alcançam o conhecimento que ela valoriza. Houve, na verdade, por parte da escola, ‘o entendimento de que a democratização é a massificação do ensino’, sem possibilidade de interlocução com o diferente ou abertura às novas formas de conhecimento.

Da era moderna (século XV) até agora advieram períodos de avanços e recuos em relação ao reconhecimento das PcD. Da segregação à integração e proposta de inclusão foi um longo trajeto até que a sociedade pudesse realmente perceber a necessidade da concretização do processo inverso da exclusão e correr em busca de atualizar a inclusão das PcD.

A conquista das políticas nacionais voltadas para a garantia dos direitos dessas pessoas, de certo modo, contribuiu para tornar aqueles que eram invisíveis em visíveis. O desafio passou a ser que essas políticas pudessem, cada vez mais, ser efetivas, especialmente, no sistema educacional para que a população das PcD tenha não só o direito de entrar na escola, como o de permanecer e o de sair dela, tendo em vista a sua formação acadêmica e profissional. (Dante, 2017).

Por fim, ressaltamos que houve progressos positivos no que diz respeito a inserção social, cultural, política e também educacional das PcD. Entretanto, ainda é preciso avançar na ampliação desses aspectos e indicar o que de fato é um caminho satisfatório para este grupo social. Isto assim, por meio de ações da sociedade civil e de políticas públicas mais assertivas e preocupadas com a efetivação da inserção das PcD na sociedade como um todo, ou seja, por meio da inclusão. Somente integração não é o bastante.

1.2 O CONCEITO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Integração e inclusão são duas questões fundamentais que devem ser bem compreendidas ao referenciarmos o campo da educação inclusiva. Logo, não podem ser reduzidas ao significado isolado e sinonímico que têm (inserção). A não distinção das duas palavras no contexto deste estudo impele à validação da perpetuação do velho paradigma vigente quanto às ações institucionais inadequadas perante as PcD. A incidência de atitudes de integração como referência à inclusão, escamoteando o que, na verdade, seria determinado modelo de segregação. Segundo Mantoan (1998, p. 2):

Ocorre que os dois vocábulos - integração e inclusão - conquanto tenham significados semelhantes, estão sendo empregados para expressar situações de inserção diferentes e têm por detrás posicionamentos divergentes para a consecução de suas metas.

A noção de integração acaba sendo percebida de modo equivocado quando atrelada ao conceito de inclusão, por ser entendida como uma postura acertada no atendimento às demandas da PcD. De acordo com Mantoan (1998, p. 2): “O número crescente de estudos referentes à integração escolar e o emprego generalizado do termo têm levado a muita confusão a respeito das ideias que cada caso encerra”. É preciso considerar o ‘constructo histórico’ erguido quanto ao significado de integração, tendo em vista o que ela realmente representou enquanto intenção da sociedade, da escola e da educação de cindir com o modelo segregacionista que a antecedeu.

Mundialmente falando, o movimento para integração de pessoas com deficiência nasceu em 1950, na Dinamarca, enquanto no restante dos países nórdicos o surgimento dessa etapa aconteceu no princípio da década de 1960. Isto assim, ante a série de questionamentos surgida, à época, em torno das práticas sociais e escolares de segregação e, de igual modo, ante as atitudes preconceituosas em relação às PcD. Para além disso, a integração se consolidou como forma de rescindir a prática sucessora da exclusão social, isto é, a da segregação. (SASSAKI, 2010; MANTOAN, 1998; DECHICHI E SILVA, 2012).

De modo geral, podemos afirmar que o movimento de integração escolar consistiu em realizar a inserção do aluno com necessidades especiais no âmbito educacional enquanto instituição que deve receber todos em idade escolar. Esse movimento foi sendo estabelecido a partir de demandas da sociedade, a qual passou a exigir do Estado direitos em relação às políticas de assistência social e educacional que garantissem a integração, inclusive daqueles com limitações físicas, mentais ou intelectuais.

Ressaltamos que o processo de evolução da integração enquanto atendimento às PcD e também chamado de educação especial, passou por fases notadas por diversos estudiosos do campo da educação. Para tanto, é preciso compreender alguns aspectos históricos desse processo, principalmente, os compreendidos entre os séculos XIX e XX, pois, além de assinalarem os primórdios da integração, são os períodos mais próximos de nossa atualidade. (SASSAKI, 1999; MENDES, 2006; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012; MENDES, 2018;).

O processo de integração foi, de certo modo, instigado nos anos do pós-guerra, a partir da elaboração da Declaração dos Direitos Humanos⁵, sucedendo, mais especificamente, a fase de segregação das pessoas deficientes. No Brasil, o começo da integração escolar pode ser

⁵ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi construída pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 1946 e 1948, passando a vigorar após a Assembleia Geral realizada em 1948. Trata-se de um documento composto por 30 artigos, a determina sobre os direitos básicos de todo ser humano independentemente da raça, religião, posição social, gênero. (ONU, 1948).

notado na LDBEN - 4024/1961 que previu a indicação do direito dos excepcionais à educação, ‘preferencialmente’, no sistema regular de ensino. (ONU, 1948; BRASIL, 1961).

Verificamos outro momento importante desse processo na década de 1970, ante o movimento mundial de integração social das PcD, cuja meta era inserir esses indivíduos em ambientes educacionais, o mais próximo possível, do que já era oferecido social e culturalmente à pessoa considerada normal.

Em 1973, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que previa em seu artigo 2º o objetivo de proporcionar aos indivíduos com algum tipo de deficiência, em quaisquer períodos escolares: “[...] oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial”. (BRASIL, 1973).

Sasaki (2010), Dechichi e Silva (2012) destacam que a visibilidade e a luta por direitos específicos devem ser consideradas como agentes fundamentais na integração das PcD nas instituições escolares, principalmente, porque esse processo denegou a perspectiva excludente e foi contra a segregação explícita, na intenção do atendimento dessas pessoas em escolas públicas, gratuitas e junto com os demais alunos.

Entendemos que essas indicações, apesar de delongadas, revelam a importância dos movimentos da sociedade para a oficialização dos direitos sociais e civis das PcD. Da mesma forma, o processo em si da integração e seu objetivo merecem devido reconhecimento. Todavia, devemos assinalar que falhas e inadequações também marcaram o movimento de integração.

Apesar de ter surgido para quebrar com o paradigma da segregação, o processo de integração, tanto em termos sociais como educacionais, revelou-se insuficiente para dissipar a discriminação e oportunizar às PcD uma participação plena, igualitária e justa na sociedade. Porque, a intenção da integração realmente é a inserção da PcD, mas, por meio da adaptação dessa ao que já está posto para todos, conforme afirma Sasaki (1999, p. 33):

A integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes. A integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abraçam a causa da inserção social), sendo que estes tentavam torná-la mais aceitável no seio da sociedade. Refletindo o ainda vigente modelo médico da deficiência.

Trata-se de um procedimento balizado pela normalização, no qual o compromisso da sociedade é somente “aceitar e receber” as PcD, diante da correspondência dessas às normas pré-existentes, ou seja, na medida em que elas: estejam adequadas às propostas específicas para elas; permaneçam aptas a acompanhar as estratégias vigentes de ensino, de trabalho,

sociabilização; sejam capazes de dar conta das barreiras físicas, de transportes, de instrumentos pedagógicos; consigam lidar com atitudes preconceituosas; assumam bem seus papéis individuais nos meios em que se relacionam. Uma integração que caminha por essas vias, “mesmo com todo mérito”, não é capaz de superar, definitivamente, o caráter segregativo. (SASSAKI, 2010, p. 34).

Mendes (2006) destaca que o tema da normalização - associado à educação especial - surgiu atrelado à integração e implica no direito da PcD de experienciar tudo o que as outras pessoas vivenciam cotidianamente nas sociedades onde estão inseridas. E, para tanto, elas devem ser igualmente oportunizadas às mesmas atividades dos demais grupos sociais. O objetivo da normalização, à princípio, foi abrir para a PcD ‘comportamentos e experiências’ pertencentes ao universo da população comum.

Assim como lá fora, no Brasil, o princípio da normalização foi entendido como uma espécie de ‘oferta de serviços’ à PcD, capaz de ‘habilitá-la’ para viver as situações cotidianas da sociedade da mesma forma que a pessoa sem deficiência. Aranha (2001, p. 15), afirma que: “[...] a ideologia da normalização representava o imperativo de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana”. Embora preconizada a necessidade de mudança no meio social, o sujeito continua o alvo a ser modificado.

Segundo Sasaki (2010), as percepções supracitadas, não comprometeram o movimento de integração, contrariamente, serviram para impulsionar, a partir da década de 1980, as causas e as lutas por direitos mais justos que pudessem contemplar de modo apropriado as especificidades da população com deficiência. O autor afirma ainda que o princípio da normalização e todos os seus aspectos “foram importantes elementos na aquisição de conhecimentos e experiências de integração que, mais tarde, abriram caminho para o surgimento do paradigma da inclusão e da equiparação de oportunidades”. (SASSAKI, 2010, p. 32).

Notadamente, os anos de 1990 podem ser considerados sob três aspectos, sendo o primeiro reconhecido, mais ao início, como o ponto inicial da inclusão escolar; o segundo, reconhecido no decorrer da década, como o palco da estruturação de todo esse processo. E, finalmente, o final dos anos 90 e início dos anos 2000 marcaram, oficialmente, o período inicial da inclusão no Brasil.

Apesar das diferenças, não podemos desconsiderar que integração e inclusão não se aproximam, até porque, a primeira gestou a segunda. Outrossim, é importante manter a ideia da

diferença significativa que constitui os princípios de ambas. Na integração a inserção acontece, mas a responsabilidade ainda é da PcD, enquanto na inclusão, a responsabilidade maior é da sociedade em seus diversos segmentos: social, educacional, cultural e governamental.

Sassaki (2010) afirma que o conceito e a prática da inclusão são recentes; tendo sido estruturados, constituídos e firmados na primeira década do atual século. Para ele, diferentemente de integração, inclusão significa o processo no qual impera uma adaptação da sociedade, no sentido de inserir em seus sistemas sociais gerais, as pessoas que apresentam necessidades especiais. Ao mesmo tempo, essa sociedade deve se encarregar de oferecer meios adequados para que tais pessoas possam se preparar para assumir seus papéis neste contexto. Esse o autor acrescenta que:

A inclusão é um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. [...]. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. O desenvolvimento (por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional, etc.) das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade. (SASSAKI, 2010, p. 39).

A prática inclusiva deve considerar princípios óbvios que sustentam as relações humanas, tais como a existência da singularidade, o respeito às diferenças individuais, o reconhecimento e a confirmação de cada pessoa, a consideração da diversidade humana, a aprendizagem por meio da interação entre pares, o não preconceito, o aceite das diferenças e a não discriminação. A distância desses princípios compromete a efetivação do processo de inclusão.

Tais aspectos nos impelem a percepção de que a inclusão, necessariamente, está condicionada à dissipação de paradigmas dentro da sociedade geral e da escola, em particular. É necessário quebrar desde os paradigmas atitudinais (concepções e postura das pessoas que constituem a comunidade escolar), aos paradigmas estruturais que, basicamente, envolvem as barreiras físicas de espaço, os currículos adaptados, as atividades diferenciadas, avaliação simplificada, regras e metodologias específicas. De acordo com Mantoan (2015, p. 28): “na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, é desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade de ensino das escolas e atingindo todos os alunos [...]”.

Mantoan (2004), complementa afirmando que no processo de inclusão não podemos olhar para a PcD como se ela fosse mais um indivíduo qualquer, com qual nos encontramos ou convivemos cotidianamente. Ela é o outro, elemento importante para nossa constituição como

pessoa e dessa alteridade é que subsistimos e é dela que emana a garantia da vida compartilhada com justiça, respeito e consideração. Uma mudança de postura dos seres sociais e das instituições (escola) é fundamental nesse processo.

Enquanto a intenção da integração é a simples inserção de um ou mais alunos, a inclusão tem como objetivo não permitir que ninguém seja excluído, ou fique de fora da escola regular desde o início da trajetória. Para tanto, a escola inclusiva organiza sua estrutura educacional de maneira a levar em conta as particularidades e especificidades de todos os alunos, organizando-se em torno dessas questões para receber todos em seu interior. (MANTOAN, 2015).

Omote (1999), afirma que é preciso uma transformação do ponto de vista de todos, inclusive na compreensão que temos sobre a deficiência. É preciso extrapolar o conhecimento das condições biológicas/orgânicas que caracterizam as limitações impostas por cada deficiência (seja ela em que categoria for), e avançar no conhecimento que devemos ter sobre as contingências sociais, físicas e culturais que reduzem ou impedem a PcD de participar ativa e igualitariamente das situações que fazem parte dos contextos em que ele vive e se relaciona.

Observamos que a real efetivação da inclusão não se trata de uma tarefa simples, principalmente, porque envolve compreender quebra de paradigmas, de preconceitos e de resistências. Nesse caso, consideramos a importância haver um esforço das autoridades governamentais e dos profissionais da educação no sentido de gerir, organizar e realizar as ações necessárias ao processo em questão, evidenciando a coerência que deve prevalecer entre as leis que garantem os direitos das PcD e as ações reais que atualizam o legalizado.

Este caminho, além de permitir o avanço concreto da inclusão legítima, pode servir para ampliar a conscientização da sociedade geral sobre quem é a pessoa com necessidades especiais, quais são os seus direitos e qual é o papel de cada um em todo esse processo.

1.3 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PROCESSO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Um dos grandes desafios na educação desde o século XX foi a defesa da democratização e da universalização da escola para que todos tenham acesso ao sistema de ensino e possam realizar sua formação, da escolarização básica até à acadêmica. Assim, observar a trajetória da inclusão escolar nos possibilita notar as diversas implicações que atravessam o tema e o que de fato é importante para pensarmos uma educação que pretende a inserção de todos e não apenas de alunos indicados como ‘normais’.

Apesar de nem sempre isso ter sido efetivamente uma realidade no Brasil, historicamente, tal processo adverte, cada vez mais, sobre o direito de todos à escola.

Entretanto, a insuficiência de escolas e a constante carência de vagas em salas de aulas para receber alunos de variadas realidades elucida outro aspecto: a necessidade de investimentos que possam dar conta de atender as demandas educacionais da sociedade como um todo (MANTOAN, 2015).

No que diz respeito aos alunos com deficiência, existem implicações específicas, visto que na democratização e universalização escolar esteve (e ainda está) inserido o desafio da inclusão dos alunos em suas especificidades, abrindo espaço para interlocuções sobre o tema no âmbito da sociedade civil, educacional e Estado – sobretudo, em suas políticas públicas. Tais interlocuções sustentam os esforços para que os direitos educacionais desses alunos sejam atendidos nos três âmbitos governamentais: Federal, Estadual e Municipal.

Para Mendes e Santos (2018) a partir do pressuposto de que não existe apenas uma versão sobre os fatos ao longo da história, é importante notarmos sobre a multiplicidade de fontes que descrevem o assunto desse tópico e que nos impeliu a focar nas mais assertivas. Nesta pesquisa, consideramos documentos legais e oficiais, bem como relatos empíricos e construções bibliográficas publicados por pesquisadores que se debruçaram, de maneira sistematizada, sobre o tema e então perfazer a trajetória histórica da inclusão escolar.

O percurso do processo inclusivo atravessou séculos, tendo sua história assinalada por distintas atitudes pessoais e coletivas, eventos, decretos e leis até a legitimação oficial do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015. Assim exposto, ressaltamos que a inclusão escolar, bem como a conquista dos direitos das PcD, transcorreu por meio das seguintes etapas: a exclusão, também conhecida como fase da eliminação; o assistencialismo e segregação; a integração e a inclusão propriamente dita. Todas essas etapas foram influenciadas pelas concepções, demandas e resoluções conforme o contexto, social, intelectual, cultural e histórico de cada época, conforme sintetizamos no quadro 2 apresentado mais adiante.

Jannuzzi (2012, p. 2) afirma que apreender perspectiva escolar proposta ao deficiente, partindo de uma volta ao passado “tende a clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções”. Segundo a autora, no Brasil, registros sobre a educação das pessoas deficientes surgiram, timidamente, no fim do século XVIII e começo do XIX. Até o século XVIII, não haviam sequer alusões sobre o assunto e, de modo geral, as concepções sobre deficiência eram comparadas à normalidade e à perfeição do corpo e da mente ou relacionadas ao misticismo e ao ocultismo. Segundo Corrêa, (2004, p. 27): “não havia entendimento sobre as diferenças individuais, e a condição de deficiente era considerada imutável”.

Goergen (1985, p. X), considera que a atitude da sociedade em geral frente a esse processo era a ‘estigmatização’ das pessoas identificadas como ‘excepcionais’, ‘retardados’ e/ou ‘atrasados’. Para esse autor, essa postura decorria:

Não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. A definição da anormalidade está, neste sentido, profundamente condicionada pelas conveniências da normalidade.

Entendemos que o desconhecimento sobre as deficiências, suas etiologias, singularidades e características fundamentavam o preconceito em relação a PcD, comprometendo o tratamento social, educacional ou mesmo a terapêutica apropriada. Mazzota, citado por Corrêa (2004, p. 28), assevera que além do desconhecimento acrescentava-se:

O consenso pessimista fundamentado, principalmente, na ideia de que a condição de incapacitado, inválido e deficiente era uma condição imutável. Essa concepção levou à completa omissão da sociedade em relação ao atendimento das necessidades individuais específicas dessa população.

Num contexto de prevalência da intolerância e discriminação, o diferente e o desconhecido não eram suportados, culturalmente. As PcD, portanto, eram eliminadas ou afastadas do convívio junto a sociedade, seja de uma forma ou de outra. Esse processo é identificado como exclusão. Conforme referido no tópico anterior, até o século XV as pessoas díspares eram ‘retiradas do convívio social’; dos séculos XVI até o fim dos anos 30 do século XIX, por influência do cristianismo católico a sociedade deixou de sacrificar os ‘diferentes’, relegando-os ao descaso e abandono, à assistência piedosa, ao acolhimento em asilos ou à internação com ingerência médica – período reconhecido como da segregação.

O início da década de 1840 (século XIX), notadamente, abrigou a transição entre essas e a novas perspectivas em relação às PcD, abrindo caminhos para uma ‘assistência especializada’ e, conseqüentemente, uma proposta diferenciada de educação dos ‘desvalidos’ – período ainda reconhecido como da segregação, mas com tentativas pontuais de integração.

Narodowski, citado por Gouvêa (2008), assevera que esta época foi antecedida por um contexto histórico de muitos estudos sobre o desenvolvimento e a educação da infância⁶. Revelou também um crescimento expressivo do cenário científico, compreendendo a produção de saberes autônomos sobre os processos de desenvolvimento humano e acrescentando às suas características a sistematização do campo pedagógico e da organização do sistema escolar.

⁶ Os teóricos mais reconhecidos sobre o assunto no século XVIII e início do século XIX foram: Comênio (1592-1670); Rousseau (1712-1778); Pestalozzi (1746-1827); Froebel (1782-1852).

Segundo Gouvêa (2008, p. 538): “Foram os especialistas (médicos, educadores e psicólogos) que, ao final do século XIX, divulgaram a produção científica sobre o tema, difundida como saber fundamental para o exercício da prática docente”. Apesar dos avanços científicos no campo do desenvolvimento humano e das práticas pedagógicas compatíveis, ressaltamos que nessa época ainda não existia no Brasil um ‘sistema organizado de educação pública’. De acordo com Teixeira (2019, p. 10):

Em um panorama de problemas conjunturais, no campo educacional não cabia suscitar políticas voltadas à escolarização do anormal, a partir da ideia de uma educação especial (nesse período eram considerados anormais os desviantes, dentre os quais enquadravam os chamados deficientes, os abandonados e os delinquentes). Nesse sentido, para Ribeiro (2000), a educação especial não se caracterizava como um problema frente ao baixo nível de escolarização da população geral.

Para Corrêa (2004, p. 28), a sensibilização da sociedade geral quanto à problemática de exclusão, da segregação e do preconceito vivenciados pelas PcD, foi possível graças às iniciativas de “representantes dos interesses e das necessidades das pessoas com deficiência”. Tal representação constituiu-se por meio da atuação de membros da população comum, estudiosos, profissionais e algumas próprias PcD, as quais estabeleceram medidas e ações específicas, cuja intenção era o cuidado adequado com as pessoas com deficiência, no sentido de “abrir espaços em diferentes áreas da vida social com o objetivo de ampliar os conhecimentos e encontrar formas para melhorar as condições de vida de tais pessoas”.

O avanço da ciência somado aos movimentos em prol dos cuidados terapêuticos-educacionais que as PcD deveriam receber, atravessou o século XVIII e XIX, marcando o final desse último e permitindo que no século seguinte houvesse a atualização do reconhecimento mais apropriado em relação àquelas pessoas, bem como dos direitos que deveriam ter, sendo a escolarização um dos principais. Isto assim, comparado ao que aconteceu nas eras anteriores, conforme observamos:

Quadro 2 - Trajetória da Educação Especial no Brasil: final do século XVIII ao século XXI⁷

Movimento Datas		Acontecimentos	Ações
Exclusão	1789	Inconfidência Mineira	Manifestações antiportuguesas e aparecimento de ideias a respeito da necessidade da educação de crianças deficientes e opiniões sobre o assunto acentuadas no período antes e depois da independência.
Movimento Datas		Acontecimentos	Ações
	1798	Inconfidência Baiana	Manifestações antiportuguesas e aparecimento de ideias a respeito da necessidade da educação de crianças deficientes e
	1817	Revolução Pernambucana	

⁷ O recorte inicial da época selecionada é decorrente do fato de que os registros que encontramos concentram nela as primeiras alusões sobre a necessidade de educação de crianças com deficiência (JANNUZZI, 2012).

	1822	Independência	opiniões sobre o assunto acentuadas no período antes e depois da independência.
	1824	Publicação da 1ª Constituição – Brasil Império	Oferta da instrução primária a todos os cidadãos. Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa deficiente.
	1827	Publicação da Lei de 15 de outubro de 1827	Criação da Escola das Primeiras Letras por D. Pedro I.
	1835	Projeto para cargo de professor de Primeira Letras para ensino de surdos-mudos	Arquivamento do projeto.
Segregação	1840	Estudos e pesquisas internacionais sobre deficientes (Edouard Seguin)	Apoio precário do governo para atender a preocupação da elite intelectual em conduzir o Brasil ao nível dos trabalhos de pesquisadores franceses junto às pessoas com deficiência.
	1854	Publicação do Decreto 1428/1854	Fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II (a partir de 1890: Instituto Nacional dos Cegos – RJ).
	1857	Publicação da Lei nº 939/1857	Concessão de subvenção anual e pensões aos alunos surdos pobres do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (a partir de 1901: Instituto Nacional dos Surdos-Mudos – RJ).
	1882	Movimento da Escola Nova (I)	Introdução das primeiras ideias escolanovistas ao Brasil por Rui Barbosa.
	1887	Influência do modelo francês de atendimento aos deficientes	Atendimento de deficientes mentais, físicos e visuais no ensino regular da Escola México (RJ).
	1890	Surgimento dos Grupos Escolares e salas separadas por níveis de ‘adiantamento’	Concepção das series do ensino fundamental e classes para crianças com dificuldades (RS)
		Publicação do Decreto nº 408/1890	Aprovação do regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos (RJ), organizando a instituição para dar conta da formação escolar dos cegos atendendo nas modalidades: instrução primária e secundária; artes; música; moral e civismo; oficinas de trabalho (em 1891 passa a Instituto Benjamim Constant).
	1891	Publicação da 2ª Constituição – Brasil República	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa deficiente.
	1892	Influência do modelo francês de atendimento aos deficientes	Atendimento de deficientes mentais, físicos e auditivos no ensino regular da Unidade Educacional Euclides da Cunha (AM).
	1903	Criação do Pavilhão-Escola Bourneville para ‘Crianças Anormais’ no Hospital Nacional de Alienados (RJ)	1ª Instituição de atendimento para crianças ‘anormais’ no Brasil que associava o tratamento médico à educação.
	1920	Movimento da Escola Nova (II)	Impulso à organização escolar primária e tímida organização de escolas para deficientes. Segunda fase das ideias escolanovistas no Brasil.
	1929	Contexto de realização da reforma de ensino Francisco Campos e Mario Casassanta (MG)	Helena Antipoff chega ao Brasil, provoca largo desenvolvimento da Psicologia Educacional e introduz a Educação Especial (sistematizada) no país (MG).
	1932	Interação de diferentes áreas do conhecimento em prol da educação especial	Criação da Sociedade Pestalozzi – (Helena Antipoff – MG).
	1934	Publicação da 3ª Constituição – Segunda República	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa com deficiência.
	1937	Publicação da 4ª Constituição – Estado Novo	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção pessoa com deficiência.
	1946	Publicação da 5ª Constituição	Inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa com deficiência.
	1955	Interação de diferentes áreas do conhecimento em prol da educação especial	Criação da APAE – (congregado de pais, amigos, professores e médicos de PcD – RJ)

continua

Movimento Datas	Acontecimentos	Ações
-----------------	----------------	-------

Integração	1961	Publicação da Lei 4024/1961 - LDBEN	Indicação do direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. No texto alterado pela Lei nº 9.131/1995 surge a expressão: Educação Especial.
	1967	Publicação da 6ª Constituição – Regime Militar	Prevê a assistência educacional pelo sistema de ensino para os alunos necessitados, garantindo a eles condições de eficiência escolar.
	1973	Publicação do Decreto nº 72.425/1973	Criação do CENESP: Centro Nacional de Educação Especial
	1981	Resolução 31/123 da ONU	Proclamação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.
	1988	Publicação da 7ª Constituição - Constituição Cidadã	Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino, preferencialmente.
	1989	Publicação da Lei nº 7.853/1989	Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE.
	1993	Publicação do Decreto nº 914/1993	Instituição da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências (Decreto revogado pelo Decreto nº 3.298/1999).
	1994	Conferência Mundial da UNESCO: Necessidades Educativas Especiais – Declaração de Salamanca.	Apresentação de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais – Início do movimento de inclusão social.
	1996	Publicação da Lei 9394/1996 – LDBEN	Apresentação da Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais; atendimento educacional feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns.
	1998	Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs	Garantia a todos os alunos do ensino fundamental, inclusive aos portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.
Inclusão	1999	Publicação do Decreto nº 3.298/1999 – Revoga o Decreto nº 914/1993	Publicação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como uma modalidade complementar e transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.
		Publicação do decreto nº 3.956/1999 - Convenção da Guatemala	Promulgação da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
	2000	Publicação da Lei nº 10.098/2000	Estabelecimento de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	2001	Resolução nº 2/2001 do CNE – CEB	Instituição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica pelo Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica
		Publicação da lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação – PNE (decênio: 2001 a 2011)	Aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – destaque para as diretrizes e metas da Educação Especial. Apresentação de diretrizes gerais que garantam o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Apresentação das ‘tendências recentes’ dos sistemas de ensino: ‘integração/inclusão’ do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino.
	2002	Publicação da Lei 10.436/2002	Disposição sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.
	2007	Elaboração do Documento da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva	Elaboração do documento que promove sobre o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

continua

Movimento Datas		Acontecimentos	Ações
Inclusão	2009	Publicação do Decreto nº 6.949/2009	Promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).
	2011	Publicação do Decreto nº 7.612/2011	Instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite: garantia de um sistema educacional inclusivo, garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.
	2014	Publicação da Lei 13.005 – Plano Nacional de Educação – PNE (decênio: 2014 a 2024)	O PNE/2014-2024 reitera o previsto no PNE do decênio anterior.
	2015	Publicação da Lei nº 13. 146/2015	Instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.
	2020	Publicação do Decreto nº 10.502/2020	Instituição da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Elaborado pelo autor com referências de: Brasil (1824 – 2020); Silva (1987); Jannuzi (2012); (Corrêa, 2004); Mazzotta (2011); Dechichi e Silva (2012).

Notamos que as primeiras manifestações em torno de uma perspectiva que pudesse tirar as PcD do abandono, da marginalização e da exclusão absoluta aconteceram no fim do século XVIII, em meio aos movimentos antiportugueses (1789 – 1822). Ou seja, dentro de um contexto balizado pelo desejo de liberdade do povo e ao redor (não tão próximo) de ações em prol da educação popular, surgiram os primeiros ‘broto’ do processo de inclusão, por meio do ensino especializado e que, só bem mais adiante, foram legalizadas na modalidade: educação especial.

Ao longo da história do Brasil, a educação foi palco de interesse na medida em que “segmentos dominantes da sociedade” perceberam o quanto ela poderia ser uma aliada e, do mesmo modo, a educação dos ‘desvalidos’. De acordo com Goergen (1985, p. IX):

[...] Quando a alfabetização se tornou fator condicionante de votos ou requisito para a ideologização como garantia de seu poder, ampliou o círculo daqueles que podiam participar do processo educativo; [...] A educação popular, portanto, foi sendo concedida à medida que ela se tornou "necessária" para a subsistência do sistema dominante, pelo menos até o momento em que se estruturaram movimentos populares que passaram a reivindicar a educação como um direito. Este modelo de interpretação de nossa história educacional fornece também os elementos para o entendimento da história da educação do deficiente. (grifos nossos).

O ensaio para a modalidade especial de educação advindo em meio a manifestações e pretensões políticas, teve ainda o reconhecimento de pessoas com outros tipos de intenção: estudiosos e pesquisadores interessados no trabalho assertivo para com as pessoas acometidas por deficiências, bem como as próprias PcD que nutriam interesse pessoal pela causa. Inferimos que as primeiras tentativas de relevar outra possibilidade para os deficientes, que não o

abandono, a esmola, a segregação em hospitais ou em asilos filantrópicos nasceram da junção de interesses díspares, porém em comum: o da não exclusão.

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015), retomamos que o início do século XIX abrangeu estudos no campo da medicina, da psicologia e da educação que muito contribuíram para a construção e validação de novas teorias a respeito do potencial cognitivo-intelectual, bem como de uma nova visão sobre como tratar as PcD. De certo modo, esses aportes científicos cooperaram para que essas pessoas pudessem ser vistas com outro olhar pela sociedade, como um todo e pela escola, especificamente, abrindo caminhos para diferentes possibilidades da inserção social e educacional daquelas pessoas.

O caminhar da ciência possibilitou saberes que influenciaram a condução mais adequada dos enfrentamentos da realidade excludente-segregacionista das PcD. Um dos principais elementos sobre a trajetória da inclusão escolar foi a criação e a validação da educação especial, modalidade favorecedora da integração dos indivíduos socialmente marginalizados em função de suas limitações físicas, mentais ou intelectuais. Contudo, o caminho percorrido para isso configurou-se num engodo na medida em que a proposta de normalização das pessoas com deficiência tornou-se uma espécie de ‘ideologia’ a fundamentar o processo da integração (conforme observado no item anterior).

De toda forma, apesar das inadequações, a intenção de inclusão ao longo do século XX possibilitou reflexões importantes no que se refere à própria escola e à forma com que ela foi inserindo todos os indivíduos, visto que a demanda sempre foi coletiva e não individual. Da institucionalização, seguida da escolarização e do trabalho feito pelas organizações civis que já prestavam o ensino especializado, adveio a cobrança tanto das PcD como dos grupos que defendiam suas indigências, quanto ao posicionamento favorável do governo em prol da oficialização do ensino especial.

Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1109) afirmam que:

No decorrer do século XX, a partir da institucionalização da escolaridade e do reconhecimento de incapacidade da escola de responder pelo aprendizado de todos os alunos, criaram-se, então, as salas especiais dentro de escolas regulares, para onde os alunos considerados com dificuldade de aprendizado eram encaminhados. Sobre tudo após as duas guerras mundiais, houve a proliferação das salas e escolas especiais.

Notamos que desde a época do império de Pedro II houve a criação de instituições específicas para o atendimento de PcD, por meio do empenho delas próprias, bem como de seus familiares, amigos e adeptos da causa. A partir de 1940 houve apoio financeiro ‘precário’ do governo para contemplar a ‘elite intelectual’ que se interessava que o Brasil se apropriasse dos trabalhos e pesquisas desenvolvidos por estudiosos franceses sobre as PcD. E, o mesmo

governo fundou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos; três anos depois, o Imperial Instituto do Surdos-Mudos; o primeiro reconhecido por meio do Decreto 1428/1854 e o segundo por meio da Lei nº 939/1857. (BRASIL 1854; BRASIL 1857; JANNUZZI, 2012).

As pesquisas responsáveis por influenciar a fundação de instituições específicas para PcD em meados do século XIX se sustentavam na visão médico-pedagógica em relação ao campo educacional daquelas pessoas, bem como no tipo de trabalho que deveria ser desenvolvido para educá-las. Para alguns teóricos da época, tais como Jean Gaspard Itard (1774-1830)⁸, Edouard Seguin (1812-1880)⁹, Maria Montessori (1870-1952)¹⁰, o método de ensino e as técnicas pedagógicas é que poderiam ser insuficientes para a educação do aluno e não ele próprio. Observamos que esses estudiosos foram considerados como os precursores do movimento escolanovista (JANNUZZI, 2012).

O período que se estendeu entre 1860 e final do século XIX foi caracterizado por ações respaldadas nas ideias importadas, especialmente, da Europa e da América do Norte e que constituíram o movimento escolanovista cujos fundamentos relacionam-se aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia no que diz respeito ao desenvolvimento e à educação humana.

O escolanovismo defendia a necessidade de considerarmos o desenvolvimento humano como um processo de interação entre as condições biológicas e as vivências no ambiente em que estendemos nossas relações. Como tal, o aluno deveria ser educado com a devida organização entre a qualidade e caracterização dos estímulos que recebia, em acordo com os métodos pedagógicos. O mesmo deveria ser respeitado para com os alunos com necessidade específicas, afim de se garantir a possibilidade de sua educação; bastando que o professor conhecesse a deficiência, o aluno em sua limitação e definisse os métodos pedagógicos adequados para o intento (JANNUZZI 2012; MESQUITA, 2010).

A Escola Nova veio para colocar em xeque o modelo da escola tradicional, sua concepção de ensino, de educação e de pessoa a ser educada e na primeira metade do século XX, o ensino das PcD no Brasil, assim como para os demais alunos, permaneceu influenciado pelas ideias do movimento escolanovista importado e adquiriram mais contorno. Na medida em

⁸ Jean Gaspard Itard (1774-1830): Médico francês do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris. Responsável por cuidar/educar Victor de Aveyron.

⁹ Edouard Seguin (1812-1880): Médico e educador francês que desenvolveu trabalhos com crianças com deficiências cognitivas. Afirmava que toda criança é capaz de aprender, independentemente da sua limitação. Foi discípulo de Itard.

¹⁰ Maria Montessori (1870-1952): Médica e educadora italiana, criou seu próprio método de educar, priorizando a liberdade, a atividade e o estímulo para o desenvolvimento físico e mental do ser humano.

que os conceitos da Escola Nova¹¹ entranhavam na realidade educacional brasileira, cresciam os movimentos a favor de um ensino especial para os alunos diagnosticados com alguma deficiência.

Apesar do novo olhar para esses alunos, considerando a importância de um ensino que oferecesse condições para a ativação das capacidades de cada um, a nova proposta não validou o processo de inclusão escolar. Apenas criou meios especializados para a demanda dos deficientes com procedimentos, recursos, metodologias e estratégias pedagógicas adequadas à suas limitações. (JANNUZZI, 2012; MANTOAN, 2015).

Em corroboração, notamos que as décadas de 1930 a 1950, foram assinaladas pelas transformações ocorridas nas sociedades do pós-guerras, períodos em que houve um aumento da demanda pelo ensino especial, impelindo a escola na busca pela adaptação à nova realidade que manteve a segregação dentro de escolas regulares, na forma de ‘classes especiais’ ou dentro de instituições especializadas fundadas para acolher alunos com deficiência: Sociedade Pestalozzi em 1932 e APAE em 1955.

Importante citar que a Sociedade Pestalozzi foi fundada por Helena Antipoff, psicóloga e educadora russa, discípula de Claparède¹², influenciada pela Escola Nova e chegou ao Brasil em 1929. Antipoff veio para Lecionar Psicologia Educacional para professores, tendo também fundado e coordenado o Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, MG.

No Brasil, Antipoff foi uma das principais divulgadoras da Psicologia no campo educacional, da vertente médico pedagógica e psicopedagógica no trabalho com alunos com problemas na aprendizagem e do ensino especial nas escolas. Utilizava o diagnóstico psicopedagógico para organizar e homogeneizar turmas de alunos, classificando-os de acordo com seu potencial cognitivo-mental, idade cronológica e escolaridade. (JANNUZZI, 2012; TEIXEIRA, 2015).

Jannuzzi (2012) e Nunes, Saia e Tavares (2015) notam que além da cobrança frente às autoridades e governos em relação à institucionalização do ensino especial, ocorreram outros

¹¹ Escola Nova foi um movimento de educadores europeus e norte-americanos, no final do século XIX, que se apresentou com um projeto de renovação da concepção dos educadores e das práticas pedagógicas. Salientamos que esse movimento “propôs uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. [...]”. (MENEZES, 2001).

¹² O psicólogo Suíço Édouard Claparède foi o fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau, também conhecido como Academia de Genebra, e um pioneiro da Psicologia da infância. Foi este pesquisador quem influenciou o desenvolvimento de duas conhecidas e significativas linhas educacionais do século XX, a Escola Nova e o Cognitivismo. (JANNUZZI, 2004; TEIXEIRA, 2015).

problemas que a escola teve que reconhecer: seu modelo de organização, mesmo que influenciado pelo escolanovismo, não deu conta das demandas de alunos que apresentavam limitações. Tal fato, aliado à consolidação da Lei 4.024/1961 (BRASIL, 1961; 1995) que conferiu o direito dos ‘excepcionais’ à educação, ‘preferencialmente’, dentro do sistema geral de ensino, validou a abertura de salas especiais dentro das escolas regulares. Foi o período marcado pela integração.

Claramente, entre as décadas de 1960 e de 1970, mesmo com a estipulação em lei federal dos direitos dos ‘excepcionais’, a sociedade não considerou a sua própria reestruturação para favorecer e garantir o acesso das PcD a tudo que existia na vida comunitária. Segundo Aranha (2001, p. 16), o âmbito educacional, considerou a inserção de ‘alunos especiais’ nas escolas regulares, concedendo destaque ao conceito de normalização, que ponderou a necessidade de as PcD serem ‘corrigidas’ e aproximadas ao máximo da ‘normalidade’ por meio de “[...] recursos que pudessem “modificá-las” para que estes pudessem se aproximar do “normal” o mais possível”.

Sasaki (2010), Jannuzzi (2012), Chaveiro e Barbosa (2005), afirmam que nas duas décadas que antecederam os anos de 1980, posturas contra a segregação se intensificaram. A garantia em lei dos direitos da pessoa deficiente em frequentar a rede regular de ensino, a ter assistência educacional para garantir sua eficiência escolar, bem como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) confirmaram essa postura. (BRASIL, 1961, 1967).

O movimento chamado integração evidenciava o repúdio ao segregacionismo e, ainda longe de ser realmente inclusão, destacou a importância da inserção da pessoa deficiente, por meio de sua oportunização e frequência em escolas regulares. Retomamos que na integração é valorizado o esforço da PcD no sentido da superação de sua condição e, consequente, sua adaptação ao meio social. Isto assim, por meio da equiparação individual às pessoas sem deficiência.

Diferentemente da integração, a inclusão é balizada na mudança de atitude frente a PcD e sua limitação, pois ela impele as instituições escolares, assim como os demais espaços pertencentes à sociedade em geral, ao auto estabelecimento de novos mecanismos de adaptação que permitam a PcD ser atendida em suas peculiaridades.

No decorrer da história, os anos 1980 são distintos por decretos federais a favor das PcD e também por iniciativas da sociedade civil em prol da inclusão. Observamos que nesta época já acontece outra mudança na identificação dessas pessoas, que passam de pessoas deficientes para pessoas portadoras de deficiência.

Assim posto, através da resolução 31/123 assinada na 30ª Assembleia Mundial a ONU reconhece o ano de 1981 como o ano Internacional das Pessoas Deficientes e a constituição de 1988, diferentemente da anterior, já decreta sobre o ‘atendimento especializado’ às ‘pessoas portadoras de deficiência’, ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988; ONU, 1981)

Aliado a isso o governo federal publica a Lei nº 7.853/1988 criando a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), cujo principal objetivo é o apoio e a integração social das pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 1988, 1989; ONU, 1976). Inferimos que a articulação entre entidades diferentes ligadas às pessoas com deficiência e a consolidação de ações significativas para essa população são importantes na conquista e garantia de seus direitos.

Por fim, ressaltamos que a década de 1990, dentre todas as décadas, foi a que realmente discutiu sobre o processo da inclusão, reunindo muitas publicações oficiais que assinalaram sobre a indicação dessa perspectiva para a pessoa ‘portadora de deficiência’. Em 1994 a Conferência Mundial da Unesco, com o tema Necessidades Educativas Especiais, elaborou o documento intitulado Declaração de Salamanca, contendo as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais com vistas ao processo inclusivo – recomendando, oficialmente, o início do processo de inclusão social. (BRASIL, 1994).

Seguido a isso, em 1996 foi publicada a Lei nº 9394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Essa lei indica a Educação Especial como modalidade da educação escolar. Após a LDB/96 vieram outros documentos oficiais assinalando sobre os direitos e a garantia da inclusão das pessoas portadoras de deficiência. Destacamos alguns: elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998); regulamentação da lei que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999); elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE, decênio: 2001 - 2011, por meio da Lei nº 10.172/2001); publicação da lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS - Lei nº 10.346/2002); elaboração do documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE - 2007).

A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Decreto nº 6.949/2009) e, de igual modo no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 7.612/2011 - Plano Viver sem Limite), notamos a última alteração da nomenclatura. A anterior ‘pessoa portadora de deficiência’ deu lugar à

‘pessoa com deficiência’. Plano Nacional de Educação (PNE – Decênio 2014-2020 na Lei nº 13.005/2014).

Por fim, após um período de mais de cem anos do primeiro movimento que indicou a necessidade de um novo olhar para as PcD, os quais foram assinalados por desassossegos, intenções, interlocuções e investimentos, no ano de 2015 foi publicada a lei que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por meio da publicação da Lei nº 13.146/2015. Depois de um longo período de tramitação, iniciado no ano de 2000, o então apenas projeto do estatuto se tornou Projeto de Lei 7.699 em 2006 e precisou de mais 9 anos para se tornar lei. (BRASIL, 2006, 20015)

Segundo Paim (2015, p. 7):

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), sancionado no dia 6 de julho de 2015, na década e meia de tramitação, foram realizados mais de 1500 encontros: audiências públicas, seminários, consultas, conferências nacionais e regionais, com ampla participação da sociedade, de entidades e do movimento de pessoas com deficiência.

A construção e a legalização desse estatuto são consideradas como uma das maiores e mais históricas conquistas para e da população de PcD do Brasil, juntamente com toda população comum e integrantes dos movimentos que se organizaram em torno da causa adepta à inclusão social.

Entendemos que os documentos oficiais representam conquistas expressivas no processo de estabelecimento da perspectiva inclusiva para a PcD. Todavia, somente os documentos por si não bastam. A ‘permissão oficializada’ para que esses indivíduos frequentem todos os espaços sociais, bem como o contexto da escola regular junto aos demais alunos/pessoas, não significa incluir, mas somente integrar.

Observando o caminho percorrido pela educação inclusiva no Brasil constatamos o quanto sua história retrata o formato da percepção da sociedade e dos governos em relação à percepção quanto à PcD, bem como à concepção de deficiência existente em cada época. Avanços sociais, culturais e científicos aliados às demandas surgidas podem ser considerados como os responsáveis pelos novos olhares, reflexões, intenções e pelo novo entendimento sobre essa população. Ainda em tempos atuais, contudo, isso não significa que todos os direitos previstos em lei estejam sendo atualizados e a inclusão confirmada em toda sua finalidade. Neste sentido, no próximo tópico realizaremos uma análise dos documentos que balizam o funcionamento de práticas inclusivas no IFG.

1.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO IFG

Historicamente, a noção de necessidade de inclusão das pessoas com deficiência, foi sendo construída de maneira paulatina e consolidou-se em nossa realidade atual. Dessa forma, é preciso que as instituições educacionais contemplem a demanda posta e busquem uma política direcionada no sentido da inserção social e educacional desse grupo a que estamos nos referindo.

Para compreender como o IFG atua em relação ao atendimento dos alunos com deficiência, investigamos alguns dos documentos existentes no acervo da instituição. A saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), o Estatuto do Instituto Federal de Goiás e a resolução interna que apontam a concepção inclusiva para com as pessoas cujas necessidades são especiais. Esses documentos nos serviram de base para a análise da política de atendimento à PcD, pois além de prerrogativas, consideramos importante uma prática institucional que revele congruência com o que está documentado.

Nesta investigação buscamos perceber como esses documentos tratam a questão das PcD, tendo em vista que a legislação interna da instituição é que legitima as práticas das atividades educacionais, seja qual for a modalidade do ensino. Essa documentação também é uma garantia tanto para a instituição como para os alunos, pois a qualquer problema ou ato fora da legislação o aluno pode se manifestar.

O PPPI do IFG, apresenta alguns pontos que são relevantes para a compreensão de determinadas funções e objetivos da instituição, dentre eles, destacamos a sua função social que prevê o seguinte:

[...] Constituir-se e enraizar-se enquanto instituição pública, universal, gratuita, inclusiva, democrática, laica e qualitativamente referenciada, estruturada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na formação integrada, bem como nos princípios da territorialidade e da verticalização como forma de responder às demandas dos arranjos produtivos e socioculturais locais e regionais. (IFG, 2018, p. 13).

Neste plano está expresso um elemento ligado diretamente às PcD, ante a preocupação do IFG de alcançar uma educação inclusiva, fato importante para uma instituição de ensino pública que revela sua concepção e o interesse em atender esse grupo social. Uma instituição pública de ensino que oferece uma multiplicidade de serviços para sua comunidade, demonstra valorização pelas práticas educativas, sociais, culturais locais e, ao mesmo tempo, apresenta o movimento pretendido de inserção e da integração social de alunos de origens diversas.

No que diz respeito aos princípios ético-políticos do PDI, observamos o registro da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual. Contando que esses princípios são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade com base na democracia representativa, no sentido de atender aos direitos de grupos que ainda se encontram em condições de fragilidade educacional, social e econômica, consideramos sobre a importância de relevar questões que envolvem a defesa dos direitos humanos, a dignidade e, principalmente, a inclusão (IFG, 2018b).

Outro documento que serviu como objeto de análise e que também é importante no âmbito da instituição é o PPPI (IFG, 2018c). Esse, visa estabelecer parâmetros sobre ensino, pesquisa, extensão e demais práticas existentes no contexto institucional do IFG. Aspectos referentes a atuação, não somente da instituição, mas de seus profissionais, que devem buscar o nível de excelência no atendimento à comunidade.

O PPPI do IFG (2018c, p. 3) expressa pontos fundamentais para que possamos entender, de forma mais ampla, as ações da instituição no que diz respeito à formação do aluno, além do campo profissional; oportunizando-o a desenvolver o conhecimento técnico, a autonomia, a capacidade de reflexão, de alteridade e de respeito às diferenças, conforme notado:

A construção do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) está assentada nos seguintes princípios: integração entre conhecimento geral e conhecimento específico e entre teoria e prática; formação técnica e tecnológica, com desenvolvimento da capacidade investigativa, reflexiva e crítica, devidamente articuladas às questões artístico-culturais que a esses princípios permeiam; formação básica sólida e formação profissional abrangente, capacitando a/o cidadão jovem e adulta/o de maneira autônoma na sua relação com as demandas de conhecimentos oriundos, não só de sua área profissional, mas também de sua relação social; respeito à diversidade da produção do conhecimento, da cultura, de gênero, de formas de apreensão do conhecimento e de necessidades físicas, cognitivas e emocionais.

Podemos inferir que esses pontos do PPPI (IFG, 2018c) dialogam com a realidade dos alunos, mas também se ligam diretamente ao conjunto de fatores representativos e necessários para a efetivação das características humanas. Notamos que a formação escolar ou acadêmica oferecida pelo IFG, favorece ao aluno desenvolver uma visão de mundo mais ampla, isto é, além do conhecimento técnico. De tal modo, ele é oportunizado na aprendizagem do respeito às diferenças de seus pares e no entendimento de que cada um se manifesta de uma forma e em um ritmo particular; devendo assim, saber lidar com essas questões e, ao mesmo tempo, valorizar a identidade de cada um.

Em relação a PcD, o PPPI revela alguns caminhos adotados pelo IFG em conformidade com a legislação publicada desde a década de 1990, a qual prevê sobre a adoção de princípios metodológicos que asseguram aos alunos com necessidades específicas o atendimento distinto e com garantias de acessibilidade, por meio da previsão de métodos, técnicas e recursos educativos especiais, conforme art. 59 da Lei LDBEN/1996. (BRASIL, 1996).

Por meio dessa lei e do que está citado nos planos e documentos internos, o IFG reforça sua legislação sobre o atendimento e inserção das PcD. De fato, essa legislação visa garantir ao aluno com deficiência, além da sua inserção e acesso, as políticas de permanência na instituição e a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Pelo que está colocado na legislação, todos os recursos, todas as metodologias e todos os equipamentos disponibilizados para os alunos com deficiência, devem servir para sedimentar o caminho deles, possibilitando-os realizar suas atividades educacionais nas mesmas condições que os outros alunos. (BRASIL, 1996; IFG, 2018 a 2018b 2018c).

Notamos a significação do aspecto supracitado, visto que recursos e metodologias diferenciadas têm um papel sobremaneira importante na aprendizagem de qualquer aluno. No caso do aluno com deficiência, eles podem representar a equidade nas condições de trabalho e servir como instrumentos na quebra de barreiras¹³ restritivas ao processo de inclusão, “potencializando a internalização do conhecimento de modo fluido e significativo” (Elias, 2005).

No contexto da proposta inclusiva, os recursos e as metodologias diferenciadas atestam o caráter especializado que deve ter o atendimento educacional à PcD por direito. Segundo Mantoan (2015, p. 39):

[...] O que é, necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, [abrange], principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo.

Outra menção sobre o compromisso do IFG quanto à efetivação do processo inclusivo é encontrada no tópico IV do Art. 3º do seu Estatuto. Esse documento evidencia sobre a inclusão em um de seus princípios norteadores, na medida em que enfatiza os direitos humanos e a inserção de grupos sociais de origens distintas. Além de destacar sobre a defesa da igualdade e da diversidade,

¹³ No universo da inclusão, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgado por meio da lei 13.146/2015, nota sobre o conceito de barreiras: “Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: urbanística; arquitetônicas, de transportes; comunicacionais, atitudinais; tecnológicas”. (BRASIL, 2015).

bem como da cidadania, relevando o fortalecimento da sociedade democrática, o estatuto reafirma sobre a coerência da legislação do IFG com o que está constitucionalmente previsto para a inclusão educacional na medida em que ressalta o seguinte:

[...] O compromisso com a educação inclusiva e emancipatória, com a oferta de formação profissional, considerando cidadãos com necessidades educacionais específicas. Dessa maneira, visa a promoção do desenvolvimento sociocultural, estando sempre atento à organização produtiva, ao potencial regional, à cultura e às necessidades e expectativas da/o cidadão e propicia condições de infraestrutura e de pessoal para a implementação de um processo educativo que inclua, de forma efetiva, as pessoas com necessidades específicas. (IFG, 2018a, p. 3).

O IFG enquanto locus educacional revela-se uma instituição que visa a formação integral dos seus alunos e, também por isso, se preocupa com a efetivação da inclusão das PcD, até mesmo na formação para o trabalho. Mesmo porque, o aluno com deficiência, precisa ser inserido nos chamados arranjos produtivos¹⁴. Trata-se, então, de uma formação ampla e complexa (visto ser integral). Essa é a razão pela qual a instituição tem que conhecer e atender a demandas, com investimentos adequados e objetivos claros para dar conta de efetivar seu compromisso.

Outra referência sobre a inclusão encontramos no tópico VII do Art. 5º do Estatuto, o qual destaca dentre outros elementos importantes, o objetivo de que o instituto tem de: “estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade, com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os Campi”. (IFG, 2018a, p. 5).

Observamos dois pontos importantes neste objetivo, sendo o primeiro deles a acessibilidade. Em sentido restrito, acessibilidade da PcD na instituição está relacionada à possibilidade de utilização segura e independente do espaço físico, do mobiliário, das tecnologias e dos instrumentos de trabalho que caracterizam a instituição. Em sentido mais amplo, todavia, acessibilidade deve ser pensada sob a égide do acesso aos seguintes aspectos: comunicação, aprendizagem, metodologias de ensino, valores inclusivos, respeito às diferenças, atividades em geral. Tal como o previsto no Estatuto da PcD por meio da Lei 13.146. (BRASIL, 2015).

¹⁴ Arranjos Produtivos fazem referência à expressão Arranjos Produtivos Locais (APL), termo comum na área da Economia que significa: “aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais - com foco em um conjunto específico de atividades econômicas - que apresentam vínculos mesmo que incipientes. Geralmente envolvem a participação e a interação de empresas - que podem ser desde produtoras de bens e serviços finais até fornecedoras de insumos e equipamentos, prestadoras de consultoria e serviços, comercializadoras, clientes, entre outros - e suas variadas formas de representação e associação. Incluem também diversas outras instituições públicas e privadas voltadas para: formação e capacitação de recursos humanos, como escolas técnicas e universidades.” (CASSIOLATO E LASTRES 2003, p. 2).

Como segundo ponto, observamos as políticas. Considerando o significado do termo com base em Aristóteles¹⁵, é por meio deste mecanismo que concretizamos as ações necessárias para a organização em grupo sobre questões de interesse coletivo e que demandam solução ancorada na razão, na lógica, na justiça, no bem comum e na possibilidade de efetivação do almejado.

Contemplando o objetivo de ‘estabelecer políticas de inclusão e acessibilidade’ e, em cumprimento ao previsto no PDI (IFG, 2018b) sobre a implementação e consolidação de Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) em todos os *campi* do IFG, com a finalidade de incluir e tornar possível o acesso dos alunos com necessidades educacionais específicas, Atanásio (2021, p. 37) afirma que:

[...] No âmbito interno do IFG, tem-se a Resolução CONSUP/IFG nº 01, de 04 de janeiro de 2018, que em seu artigo 1º regulamenta a criação dos NAPNES como “órgão consultivo e executivo, de composição multidisciplinar, que responde pelas ações de acompanhamento às pessoas com necessidades educacionais específicas”. A atuação desses núcleos deve ser em alinhamento às metas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.

Com a orientação de ser constituído, preferencialmente, por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, intérpretes de libras e revisores de texto em braile o NAPNE prioriza a composição de uma equipe multidisciplinar; o que pode alargar as condições de organização, planejamento e realização das atividades e atendimentos, validando, de forma mais sistematizada, a qualidade do trabalho prestado aos alunos com necessidades específicas. (IFG, 2018).

Outro aspecto positivo da constituição do NAPNE aborda a possibilidade deste órgão poder contar com a participação de outras pessoas, tais como: estudantes, pais e representantes da sociedade civil organizada no planejamento, nos estudos desenvolvidos e na realização de ações de inclusão. O que acaba sendo produtivo e contribuidor para o processo inclusivo do IFG. (IFG, 2018).

Valorizando a importância de relações sociais mais humanizadas, da convivência harmônica e consciente entre pessoas com históricos sociais e culturais distintos, o NAPNE apresenta objetivos claros e voltados para a afirmação da inserção social e educacional discente por meio da proposta inclusiva. Ademais, este órgão tem por finalidade promover a cultura da educação para a convivência e para a aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição,

¹⁵ Aristóteles apud Abbagnano (2000), afirma que “política é a ciência que visa a satisfação dos ideais humanos sempre que não haja impedimentos externos, que se adapta as diversas condições em que possa ser colocada em prática, de outra forma”, visa o bem comum a todos. (Política/Πολιτική, 1288, Livro IV).

estabelecendo o alinhamento entre a realidade dos alunos com necessidades específicas e a estrutura do IFG. (IFG, 2018).

Mantoan (2015, p. 39) afirma que “a Constituição garante a educação para todos e isso significa que [é realmente para todos] e, para atingir o pleno desenvolvimento humano, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados”. Assim posto, podemos afirmar que, legalmente, o IFG contempla o que é previsto na lei, evidenciando em seus documentos a abertura do seu espaço arquitetônico, dos seus procedimentos técnicos e tecnológicos, das interlocuções e do envolvimento necessário para a efetivação do processo inclusivo.

Por fim, notamos que essas são ações do IFG que enfatizam e validam a perspectiva educacional inclusiva, a acessibilidade e o que está diretamente ligado às ações da instituição em prol dos alunos com necessidades específicas. Reiteramos sobre a importância da legislação no sentido de organizar as ações e atualizá-las para atender com qualidade os alunos com deficiência. Em outro momento da pesquisa, utilizaremos instrumentos adequados para investigar como essa legislação é colocada em prática na disciplina de Educação Física.

2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Historicamente, o ser humano sempre se revelou ativo na natureza ao produzir ação e se locomover para suprir as suas necessidades básicas, fabricar os seus instrumentos e viver entre pares e outros atores partilhando experiências. A prática do exercício físico, portanto, sempre esteve presente dentro das sociedades humanas. A princípio, de modo inconsciente, informal e objetivando a garantia de sua sobrevivência, o homem primitivo acabou por lapidar movimentos corporais básicos e desenvolver técnicas diferenciadas para superar os obstáculos do meio onde vivia (ALVES, 2013).

Por outro lado, em diferentes momentos históricos, práticas físicas surgiram em meio a concepções e crenças das pessoas. Entre os gregos, por exemplo, os exercícios do corpo, também chamados de ginástica¹⁶, foram considerados fundamentais para a educação dos jovens e na formação dos guerreiros. (SÓCRATES apud PLATÃO, 2002, p. 110 e 111).

Neste capítulo, abordaremos sobre a evolução da prática de exercícios físicos até a construção da EF como disciplina formal dentro das instituições educacionais de modo geral e dentro do Instituto Federal de Goiás, de modo específico, a fim de observar de que forma e em que medida essa disciplina pode ser colocada como fator de inclusão.

2.1 PRÁTICAS ANTECESSORAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

De acordo com o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF, 1998), a EF é uma área do conhecimento que trabalha com a prática de exercícios físicos e desportivos, os quais se apresentam de diferentes formas e especificidades, constituindo um dos meios de efetivação da vida ativa dos seres humanos. Deve ser conduzida por um profissional graduado, habilitado e devidamente credenciado nos sistemas de conselho nacional e regional da área. Como disciplina é uma componente dos currículos escolares. Além de ser um campo de práticas, trata-se também de uma área de pesquisas científicas que tomam por objeto de estudo a motricidade humana em conexão com exercícios físicos ou desportivos sistematizados.

Considerando que o ser humano sempre foi um ser ativo na natureza, se locomovendo para suprir demandas cotidianas, fabricar os seus instrumentos e viver coletivamente suas experiências, podemos afirmar que a EF foi sendo gestada de modo concomitante ao desenvolvimento da humanidade, na medida em que as pessoas, por meio de atividades físicas

¹⁶ Encontramos registros sobre ‘exercícios nos ginásios’ em Platão (2002, p. 182). Ginásios na Grécia antiga eram locais onde atletas era treinados, socializados e também onde aconteciam interlocuções filosóficas.

comuns, buscavam a satisfação de necessidades concretas e pertinentes à sobrevivência do homem ainda na era primitiva.

Lessa e Codeço (2011), afirmam que desde o período ‘Arcaico’ os exercícios cotidianos ganharam sistematização quando os esportes assumiram um lugar de destaque. Entre os gregos, eram vistos como um aspecto de grande importância no sistema de militarização, de educação e da formação humana atendendo a finalidades específicas. De acordo com os autores:

A ginástica, [...], ocupava parte significativa do processo educacional. O fato de o esporte ter se tornado o elemento preponderante em toda Paidéia não só ateniense, mas helênica de um modo geral, explica-se por dois fatores: sua importância militar e a capacidade de iniciação numa vida civilizada. O gosto pelos esportes [...] se torna um dos traços dominantes e definidores da identidade grega, separando-a dos bárbaros pelos valores éticos exaltados. (LESSA e CODEÇO, 2011, p. 38).

É válido ressaltar que o corpo para os gregos não representava apenas um elemento de ostentação do belo, já que pertencia a um universo mais amplo: primeiro à cidade (*pólis*) e depois à sociedade (*koinonía*¹⁷). Ou seja, o corpo era um elemento de integração dos iguais (*isoí*). Isto assim, “à medida que os homens se reconheciam nos olhos dos outros homens e marcavam suas identidades como cidadãos” (LESSA e CODEÇO, 2011, p. 39).

Dessa forma, a disparidade de objetivos da prática esportiva contemplava questões éticas, militares e de interação social (vida em comum). Por isso, cada modalidade do esporte servia como auxiliar do desenvolvimento de qualidades humanas. A saber: a coragem (*andréia*), a vida em comum (*koinonía*), a retórica (agonístico), a *euxia* (saúde), a virtude ou arte de ser um bom homem (*areté*). Uma educação *gímnica* (prática do exercício físico) “tinha o objetivo de construir o corpo do atleta, contudo a função de defesa da pólis não era de todo abandonada, de modo que também atendia a esse fim”. (LESSA e CODEÇO, 2011, p. 38).

No Brasil, encontramos dois registros para as primeiras atividades físicas corporais aqui identificadas. De acordo com Gutierrez (1980) citado por Soares (2012), um deles relaciona-se às práticas culturais e de sobrevivência dos índios, classificando-os sob as seguintes vertentes: naturais (locomoção em terra e na água), utilitárias (atividades para manter a subsistência: caça, pesca e agricultura), guerreiras (defesa das terras); recreativas e religiosas (brincadeiras, danças e rituais.). O outro registro é sobre a capoeira, atividade relacionada à prática cultural dos escravos exibida numa espécie de luta, com nuances de dança, movimentos ríspidos, criativos e rítmicos, segundo afirma Ramos (1982).

¹⁷ *Koinonía* vem da palavra *konos* que significa comum. Logo, *koinonía* se refere à comunidade. Na tradução atual do grego para o português temos *koinonía*: sociedade.

Oliveira (2004), ressalta que as sociedades antigas adotaram a prática do exercício físico também como parte do treinamento militar de seus exércitos. De igual modo, na sociedade medieval os cavaleiros participavam de torneios que serviam de treinamento para a guerra. No final dessa era, contudo, podemos notar a preocupação de pensadores com a reintegração do físico, do estético e do educacional.

A era moderna ainda manteve a cultura da preparação do patriota que defenderia sua nação; contudo, sob a tendência de uma nova proposta para a educação, o exercício corporal devia ser estabelecido dentro da escola. Dessa forma, na segunda metade do século XVIII, foram fincadas as bases da EF escolar” (OLIVEIRA, 2004).

Com um desenvolvimento marcado pelas necessidades e demandas comuns à cada segmento social e cultural, da mesma forma que o homem foi aprimorando seus instrumentos e suas performances para responder à realidade a sua volta, ocorreu da atividade física do dia a dia, paulatinamente, experiências práticas distintas até constituir, de modo sistematizado “no âmbito da escola, os exercícios físicos na forma cultural de jogos, ginástica, dança e outros”. (SOARES *et al*, 1992, p. 34).

Cabe-nos observar que o final do século XVIII foram de tempos de edificação e consolidação da nova sociedade industrializada, a EF começou a surgir nas escolas europeias, onde as aulas aconteciam atendendo a outro objetivo: o higienista¹⁸ que destacava os cuidados preventivos da saúde corporal. Todavia, a construção do espírito nacionalista, o combate à vícios, o desenvolvimento da moral e da iniciativa própria, assim como da agilidade, proatividade e da competitividade, oportunamente, também faziam parte da intenção da disciplina. (SOARES *et al*, 1992).

Arelada ao conhecimento científico, a perspectiva higienista corroborou a ideia de que o homem, antes compreendido pelo viés religioso e/ou social, passasse a ser explicado, racionalmente, sob o ponto de vista científico. A criatura divina, porém, dependente de interações para se humanizar, passou a ser considerada sob o critério das ciências biológicas que analisa estruturalmente o corpo, suas funções e os cuidados de que precisa. Segundo Soares (2004, p. 7): “É o homem biológico e não o homem antropológico o novo centro da sociedade”.

Soares *et al* (1992), afirmam que na medida em que mudanças foram acontecendo ao longo do desenvolvimento da sociedade, mais atividades no âmbito da EF foram sendo evidenciadas e a escola, em todos os seus níveis, passou a ser uma das fontes para as atividades

¹⁸ Higienismo refere-se a um pensamento que reconhece a doença como sendo fruto de um fenômeno social maior, no qual as experiências e os hábitos da população são mais responsáveis pelo surgimento, contaminação ou manifestação das doenças (MACHADO, 2011).

físicas a serem aplicadas, o que contribuiu para que essa disciplina alcançasse, cada vez mais, destaque, espaço e status acadêmico pois:

Os exercícios físicos passaram a ser entendidos como "receita" e "remédio". Julgava-se que, através deles, e sem mudar as condições materiais de vida a que estava sujeita [a pessoa] daquela época, seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela sociedade [...]. (SOARES et al, 1992, p. 34).

Entendemos que práticas pedagógicas relacionadas aos exercícios corporais nas instituições escolares foram organizadas e efetivadas porque isso contemplava o interesse político e social daquele período, pois os cuidados com o corpo implicavam em cuidados com aqueles que faziam parte do modelo social que se instaurava. De igual modo, garantia a mão de obra necessária para esse objetivo. Soares *et al* (1992) e Junior e Carneiro (2018) afirmam que o ‘cuidar do corpo’ tornou-se um imperativo real e concreto que precisava ser contemplado tanto pelos governantes, quanto pela população.

O Brasil adentrou o século XIX prevendo em sua 1ª Constituição a instrução primária a todos os cidadãos. Isso não aconteceu de fato, tendo em vista que somente os filhos da elite frequentavam as escolas. Em meados do século, reconhecendo a demanda de se ajustar ao modelo europeu de sociedade (industrial e comercial), alguns poucos investimentos por parte do governo são feitos para elevar a elite intelectual do país ao nível do que estava sendo produzido em outros países (JANNUZZI, 2012).

Essa época é marcada pela necessidade de reorganização da escola elementar. Somente no final da década de 1870 é que foram efetivadas ações oficiais por meio do Decreto nº 7.247 da Reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da *Côrte* e o superior em todo o Império (BRASIL, 1879). De acordo com Soares (2004) e Albuquerque (2009), a reforma educacional pretendida nesse documento ressaltava orientações literárias e científicas para o novo currículo e, do mesmo modo, era ‘sensível à necessidade da EF’.

Mesmo diante do preconceito da sociedade quanto à regularização da prática de atividades físicas no contexto regular de ensino, no Artigo 4º do decreto supracitado, pela primeira vez no Brasil, oficialmente, a EF, então apresentada como “*Gymnástica*” é indicada como uma das disciplinas “do ensino nas escolas primárias do 1º *gráo* do município da *Côrte*”, mesmo sendo colocada em alternância com o recreio e a prática manual de ofício, conforme disposto no parágrafo segundo daquele artigo:

§ 2º As escolas, tanto do 1º como do 2º *gráo*, funcionarão durante o verão (do 1º de outubro a 31 de março) das 8 1/2 horas da manhã às 2 1/2 da tarde, e durante o inverno (do 1º de Abril a 30 de Setembro) das 9 às 3 horas da tarde, interrompendo-se os

trabalhos do meio dia á 1 hora para recreio dos alumnos, pratica manual de officios e exercícios de gymnastica, sob as vistas do Professor ou adjunto¹⁹. (BRASIL, 1879).

Apesar da simpatia da sociedade do período imperial à perspectiva higienista que, de certo modo, apoiava o novo modelo de sociedade, Soares (2004, p. 83) afirma que “nem sempre os argumentos médicos foram suficientes para romper com os preconceitos que ainda cercavam a EF”. Esses preconceitos decorriam dos seguintes fatos: o exercício físico era associado ao trabalho escravo, segundo Albuquerque (2009) e o modelo importado de atividade física sistematizada era considerado imoral para o universo feminino, o que incidia em resistência da população, conforme Soares (2004).

Em que pesem as vozes atentas às questões educacionais, parlamentares liderados por Rui Barbosa, apresentaram à Câmara dos Deputados, em 1882 o Parecer e Projeto nº 64 de 13 de abril, cuja finalidade foi estabelecer a reforma do Ensino Secundário e Superior, ante ao apresentado no Decreto 7247/1879, conforme pode ser observado em Brasil (1882). Observamos que este foi o segundo documento oficial que relevou questões pertinentes à implementação legal da *Educação Physica* em currículo escolar nacional. Uma das primeiras argumentações do documento assevera que:

O resultado de uma pedagogia que ensina mecanicamente à criança o que lhe não convém, e desdenha a ginástica escolar como ocupação assessória ou subalterna, é o esgotamento prematura das fontes da vida; graças à persuasão de que se cultiva o desenvolvimento cerebral, e de que se pode formar talentos ou gênios como na criação de certos animais que alimentam os caprichos do homem, se hipertrofiam nitidamente uns órgãos à custa da atrofia de outros. (BRASIL, 1882).

Feitas as devidas justificativas, principalmente quanto à implementação de disciplinas que foram pouco ou nada contempladas no Decreto 7.247/1879, o restante do Projeto nº 64 exhibe, curso a curso, o rol de disciplinas constituidoras de suas grades curriculares. A disciplina de *Gymnástica*, nos cursos secundários, surgiu atrelada a modalidade ‘exercícios militares’ nos cursos de Bacharelado em Ciências e Letras.

Em 1883, Rui Barbosa apresentou o documento intitulado ‘Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública’, que mostra um significativo avanço no texto do Projeto nº 64 e apresenta uma série de indicações objetivando uma espécie de reparação do ensino brasileiro, principalmente no que dizia respeito à criação de um sistema escolar nacional que fosse: obrigatório, gratuito, laico e correspondente à ideias pedagógicas

¹⁹ Mantivemos a citação com a escrita original e em pertinência a norma culta da língua portuguesa no Brasil Império.

que tinham por princípio o ensino integral; ou seja, uma educação moral, intelectual e física - típica da proposta da Escola Nova (BARBOSA, 1946; SOUZA, 2000; SOARES, 2004).

Influenciado pelo movimento escolanovista, Rui Barbosa apresentou, de forma bem ordenada, um texto (capítulo) específico com mais de 30 páginas²⁰ dedicadas a justificar sobre a necessidade da EF para todo o sistema educacional²¹, desde a escola elementar, tanto para meninas quanto para meninos. As argumentações a favor da EF nos currículos do ensino brasileiro foram cuidadosamente fundamentadas por aquele pensador, dentre outras, por leituras sobre o trabalho de pensadores europeus e norte-americanos, notadamente reconhecidos em suas pesquisas. Cavalcante, Bungenstab e Lazzarotti Filho (2020) observam que a defesa da EF no parecer foi construída com base nos seguintes elementos:

- a) A visão de homem da filosofia grega clássica: “Não se iludia Platão quando presumia na ginástica um dos elementos cooperadores na ‘formação da alma’”. (PLATÃO apud BARBOSA, 1946, p. 76).
- b) A visão higienista das ciências biológicas representadas pelos fisiologistas: “A medicina tem feito uma acertada aplicação da ginástica, as leis da higiene e da terapêutica; tem indicado os meios mais convenientes e fortificar todos os órgãos e aumentar energias das propriedades vitais”. (BARBOSA, 1946, p. 77).
- c) A visão de educadores de nações modernas: “Os exercícios ginásticos fazem parte do ensino pedagógico, pois estabelecem harmonia entre as várias funções do organismo e contribuem para preservar a liberdade de espírito” (BAUDOUIN, apud BARBOSA, 1946, p. 79).
- d) A visão de pensadores especialistas dentro da ginástica: “Assim pois todo o mundo civilizado, podemos-lo dizer impõe hoje, como necessidade vital na organização das escolas, a ginástica ampliada aos dois sexos (BARBOSA, 1946, p. 90).

Observamos que a análise feita por Rui Barbosa para atestar a importância da EF nas escolas foi rica e detalhada por meio de informações que revelam projetos de outros países, depoimentos de estudiosos sobre o tema, números e identificação dos países que adotaram a prática física em suas escolas, número de alunos participantes das aulas, detalhes da carga horária destinada a disciplina.

²⁰ Este texto está redigido nas páginas 65 a 98 do material intitulado ‘Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública’, Volume X – Tomo II das Obras Completas de Rui Barbosa e pode ser encontrado no site RUBI – Repositório Rui Barbosa de Informações Culturais, da Casa de Rui Barbosa conforme referenciado em Barbosa (1946).

²¹ O parecer de Rui Barbosa conta com a citação de obras escritas entre 1880 e 1882, somando um total de 365 trabalhos, 179 em língua francesa, 129 em língua inglesa, 26 em português, 5 obras em língua alemã, 4 em italiano e 5 em espanhol (SOUZA, 2000, p. 10).

Por fim, Barbosa (1946, p. 97-98) indica em seu parecer seus propósitos gerais. A saber:

- não se trata de inaugurar um “sistema forçado” para converter os alunos em “ginastas profissionais”, tampouco desenvolver “vocação militar”; - o desenvolvimento nos alunos o “vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, a felicidade da alma, a preservação da pátria e a dignidade da espécie²²”; - a fundação de uma “escola normal de ginástica” para formar professoras na área; - contratação de professores estrangeiros especialistas em ginástica para formar os novos professores (BARBOSA, 1946, p. 97-98).

Ao final do parágrafo, após justificar sua intenção Barbosa apresenta o um esboço do projeto destinado à implementação da EF nas escolas contemplando os seguintes itens:

Instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal; extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, em relação a mulher, a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura; inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo em horas distintas das do recreio e depois das aulas; equiparação em categorias e autoridade dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas”. (BARBOSA, 1946, p. 98, grifos nossos).

Apesar de a EF, claramente, ter sido reconhecida por seu caráter pedagógico, não podemos negar que sua base epistemológica se assenta na perspectiva da fisiologia humana. A entrada no século XX, marcada pela disseminação redundante do conhecimento científico, evidencia a concepção da EF como disciplina favorecedora dos cuidados necessários não somente para prevenir, mas também para melhorar o desempenho físico e cognitivo dos alunos.

Para Soares (2004, p. 130) “o grande espaço ocupado pelas ciências biológicas assim como pelas opiniões e conclusões de médicos e fisiologistas em suas considerações” acaba por revelar a influência dessas áreas do conhecimento dentro e fora da escola e, conseqüentemente, o quanto era necessária a colaboração mútua entre aqueles profissionais e os professores.

Há de se retomar que na segunda década do século XX o modelo escolanovista exerceu grande influência nas escolas brasileiras. Seu primeiro momento foi, justamente na época do parecer de Barbosa em 1883, tendo ganhado impulso nos anos de 1920, com os movimentos de

²² O contexto sócio-histórico-cultural da época imperial, mostrava uma discrepância significativa entre a compleição e aparência física dos moradores da cidade e os que ainda residiam no campo. Esse foi um dos elementos que eliciaram a (ingênua) ideia, em vários intelectuais daquele contexto, de que a diferença acontecia em função da quantidade de exercício físico praticada pelos dois segmentos. Isto é: quem morava no campo era de compleição física mais robusta, enquanto o morador urbano era mais franzino e abatido porque não se exercitava o suficiente, dadas as limitações geográficas. Sobre o assunto e mais uma vez justificando as propostas, Barbosa (1946, p. 98), afirma ao final do parágrafo destinado à Educação Física o seguinte: “Os sacrifícios de que dependem estas inovações parecem-nos mais que justificados, se é certo que a ginástica, além de ser o regime fundamental para a reconstituição de um povo cuja virilidade se depauperou e desaparece de dia em dia a olhos vistos, é, ao mesmo tempo, um exercício eminentemente, insuprivelmente, moralizador, um germen de ordem e um vigoroso alimento da liberdade”.

organização da escola primária. Na verdade, esse movimento - mundial - contemplava o movimento da sociedade industrializada, no sentido de investir em pesquisas ‘modernizadas’ acerca do desenvolvimento e da educação do ser humano, carregando em seu bojo traços do higienismo. Nunes (19984) apud Soares (2004, p. 108) afirmava que:

A Escola Nova introduzia urna nova construção social do corpo, mitificada a partir de então no estereotipo da "regeneração da raça". O corpo deveria tornar-se saudável, isto e, manipulável, hábil, multiplicador de forças e, ao mesmo tempo, exteriorizar as qualidades psicológicas interiorizadas pelo domínio das técnicas corporais: a capacidade de previsão e de treinamento da vontade.

As ideias higienistas, que também respaldaram o universo educacional, contribuíram para a realização de eventos científicos sobre o tema entre 1920 e 1929. Foram ao todo 5 congressos (sobre higienismo), os quais foram primordiais para fomentar a importância da formação de profissionais na área da EF. Em todos eles os temas apresentavam sobre a necessidade de o exercício físico ser entendido e assumido como um hábito saudável a ser estabelecido desde a infância. Soares (2004, p. 113) assevera sobre a convergência de ideias dos profissionais e relata que:

Na opinião dos médicos e, por extensão, dos pedagogos, os exercícios físicos ao ar livre tornam-se indispensáveis, pois a "vida escolar" com suas exigências tem agido desfavoravelmente sobre o desenvolvimento dos alunos. Assim, os médicos aconselham a “ginástica natural”, traduzida por jogos ao ar livre, corridas, saltos, passeios, patinação, natação, remo, [dentre outros].

Dez anos marcaram o processo de construção do reconhecimento acerca da formação de professores para a área da EF escolar. E mesmo assim, foram necessários mais quatro anos, após a realização do último congresso sobre a temática até o surgimento do primeiro curso²³ que, apesar de ter sido criado em 1931, teve seu funcionamento iniciado apenas em 1934 na Escola de EF do Estado de São Paulo (NETO et al, 2004).

No Rio de Janeiro, por meio do decreto de Decreto-Lei nº 1.212/1939, foi criada na Universidade do Brasil, atual UFRJ, a Escola Nacional de EF e Desportos, com a finalidade de ser uma escola padrão na formação de EF no Brasil. Somente após a Lei 5.540/1968 e o Parecer 894/69 do Conselho Federal de Educação, no entanto, é que o currículo de formação em EF foi reconhecido em nível superior no ano de 1969 (BRASIL, 1939; BRASIL, 1968).

Atualmente o Brasil conta com mais de 500 cursos superiores de EF funcionando em instituições públicas ou privadas e a partir da Lei nº 9394/1996 essa disciplina passou a ser componente curricular obrigatório da educação básica. Apesar das conquistas alcançadas nesse

²³ Silva e Souza (2010), afirmam sobre a criação do primeiro curso provisório de Educação Física no do Exército em 1910.

sentido, desde a criação oficial do primeiro curso e regulamentação da área como profissão foram mais de 20 anos.

De acordo com o Conselho Federal de EF - CONFEF²⁴, em 1995 os profissionais da área oficializaram o “Movimento nacional pela regulamentação do Profissional de EF”, que tem seu desfecho em 1998, com a sanção da Lei nº 9696/1998 regulamentando a profissão de EF e criação do conselho federal e os conselhos regionais da referida profissão (BRASIL, 1998).

Os dados mais recentes sobre a quantidade de cursos de EF no Brasil estão apresentados em Broch *et al* (2020). Os pesquisadores afirmam que entre 1991 e 2015 o número de cursos na referida área passou de 117 para 1140, representando um surgimento de mais de 874% de faculdades públicas e privadas.

Notamos que mesmo diante do aumento do quantitativo de cursos de EF no país, bem como o fato da disciplina ter sido alocada como componente curricular obrigatório na educação básica, existem apenas três referências legais que privilegiam a Educação Especial na formação dos profissionais de Educação Física: 1) O Parecer nº 215/1987 que reestrutura os cursos de graduação em EF em sua caracterização, duração mínima e conteúdo, o que acabou por atribuir mais ênfase à educação especial durante a formação acadêmica; 2) O Parecer nº 058/2004 e a Resolução nº 07/2004, o primeiro apresenta e o segundo institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF (VALVERDE e VITALIANO 2009; BRASIL, 2004a e 2004b).

Contando que 58,5 milhões²⁵ de pessoas no Brasil apresentam algum tipo de limitação e/ou deficiência física, mental ou sensorial, inferimos tratar-se de um número inexpressivo de documentos oficiais que fazem referência à educação especial na área em questão e/ou à inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de EF no ensino básico.

2.2 A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO IFG

Observamos que a prática da atividade física ao longo da humanidade relacionou-se a elementos que identificam a vida do homem em no individual e no coletivo. Tomamos por

²⁴ Toda a tramitação do processo para reconhecimento dessa área como profissão pode ser conferida na página do CONFEF disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/16>.

²⁵ De acordo com IBGE (2010), 46 milhões de brasileiros declarou ter algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus), ou possuir deficiência mental / intelectual e considerando as PcD temos 12,5 milhões de brasileiros.

principais: o desenvolvimento da motricidade, a formação cívica e moral, a formação cognitivo-intelectual e os cuidados com a saúde. Cada um desses representa princípios que, quando respeitados, podem contribuir para a excelência física, ética, educacional e sanitária de uma sociedade.

Notadamente, os elementos supracitados foram sobremaneira importantes para a concretização do processo de desenvolvimento das sociedades e perduram ainda na contemporaneidade. Como nas demais nações, no Brasil, o fato de o Estado oficializar a prática da atividade física na figura da EF, de certo modo, representou a valorização dessa área do conhecimento e reconheceu a significação dos elementos que sustentam seu objeto de estudo. Sendo assim, a EF consolidada como componente curricular nas propostas pedagógicas escolares do IFG terá, neste momento do texto, o nosso foco.

O Instituto Federal de Goiás teve origem com o Decreto nº 7.566/1909. À época, foram criadas 19 Escola de Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos Estados da República. Se tratava de uma proposta do governo quanto à criação de escolas para o ensino profissional primário gratuito, com o objetivo de formar operários e contramestres, além de serem subsidiadas pelo Ministério da Agricultura, Industria e Comercio (ZANDONÁ JUNIOR e CARNEIRO, 2018; COLOMBO, 2020).

Durante o período de quase 100 anos, por meio de decretos e leis específicas²⁶, as Escolas de Aprendizes Artífices (1909) foram demudadas em Liceus (1937), em Escolas Industriais e Técnicas (1942), em Escolas Técnicas Federais (1959), em Centros Federais de Educação e Tecnologia (1994) e, por fim, chegaram a Institutos Federais (2008) (GUERRA et al, 2020).

Segundo Machado e Ferreira Filho (2010), desde quando a EF começou a ser importada de culturas europeias, a ginástica passou a ser oficializada como conteúdo obrigatório nas aulas de EF no Brasil. Na prática, essa atividade consistia na “execução de movimentos corporais definidos como elementos de técnicas corporais com vários níveis de dificuldade”, podendo ser associada ou não ao uso de elementos didáticos que iam desde aparelhos fixos aos portáteis, conforme o método ginástico. Entretanto, pensamos que a implementação da EF na rede técnica de ensino foi, inicialmente, marcada pela prática desportiva, uma vez ser essa a demanda nacional. Zandoná Junior e Carneiro (2018) afirmam que:

²⁶ O conjunto ações legais que marcou esse período foi constituído pelos seguintes atos: Decreto 7.566/1909; Lei 378/1937; Decreto-Lei 4.048/1942; Lei 3.552/1959; Lei 8.948/1994; Lei 11.892/2008. Guerra *et al* (2020, p. 44) apresentam um quadro detalhado com toda a legislação que trata da Educação Profissional no Brasil de 1909 a 2017.

Em meados do século XX o esporte foi ganhando cada vez mais espaço, [...] com a adoção de uma política chamada de Método Desportivo Generalizado no Brasil. O esporte, enquanto prática corporal, apontava para os novos sentidos/significado que a sociedade capitalista constituía, a saber, maior rendimento, competitividade, racionalização e profissionalismo, além disso, mantinha o interesse pela aptidão física como elemento importante à formação da capacidade produtiva da população e o desenvolvimento da nação.

Assim, já em tempos de Escola Técnica a cultura do esporte entrou no contexto da escola e passou por três momentos diferentes em relação às práticas físicas e desportivas ofertadas aos alunos: 1) fase militarista, com a predominância de atividades orientadas por sargentos da polícia e do exército; 2) fase pedagógica, com atuação de professores licenciados em Educação Física; 3) fase educacional-higienista, com a introdução de metodologias específicas da EF para o ensino do esporte, para o desenvolvimento da disposição física e dos cuidados com a saúde, além da formação de valores humanos. Ressaltamos que os professores dessas duas últimas fases também ministravam aulas na antiga ESEFEGO e atual ESEFFEGO (FERREIRA E GONÇALVES, 2015).

Historicamente, notamos a forma como a disciplina de EF no âmbito do IFG foi sendo gestada e, ao longo do tempo, se desenvolvendo até chegar no modelo que conhecemos hoje. Inicialmente, contamos com uma disciplina sob o cunho militar; posteriormente, o trabalho foi realizado por professores com habilitação específica para a licenciatura na área, o que destacava a formação pedagógica do quadro docente. E, em seguida, a EF atingiu uma intenção que priorizava a formação social, educacional, higienista e esportista, com priorização do conhecimento técnico e da preparação física para a prática dos mais variados esportes.

Essa última perspectiva prevaleceu por anos até a implementação dos Institutos Federais em 2008, quando houve a expansão da quantidade de *campi* da instituição, também no estado de Goiás. Por muito tempo a EF no IFG foi associada a “uma perspectiva esportista e de caráter pragmático”, pois as aulas eram conduzidas por metodologias didáticas que priorizavam o treinamento dos alunos-atletas para os campeonatos esportivos da rede federal de educação. Depois dessa época a concepção da EF nos IF passou por transformações quanto aos seus conteúdos, objetivos e metodologias. De acordo com Zandoná e Carneiro (2018, p. 340), a EF: “vislumbra outro sentido à prática esportiva e ainda à realização de eventos que tematizam outras práticas corporais, para além do esporte.

Hoje o IFG, conta com 14 *campi* em funcionamento e oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes ao ensino médio, superiores tecnológicos, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação. Para a Educação Profissional Técnica, de nível médio, a disciplina de EF é obrigatória e está inserida nas Diretrizes Curriculares, conforme o

Plano de Desenvolvimento Institucional mais recente (PDI/2019/2023), documento orientador do planejamento da instituição. Por meio do PDI é possível identificar as ações e atividades que devem ser desenvolvidas, tanto no plano acadêmico, quanto no administrativo, legitimando as práticas pedagógicas da disciplina de EF (IFG, 2018b).

Dois pontos a serem observados são: no curso de Turismo a EF está na grade curricular por vincular-se a uma disciplina específica da matriz; outro ponto é o fato de que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) faz parte da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e também apresenta nas matrizes dos seus cursos a EF como componente curricular obrigatório, de acordo com Brasil (1996).

Com grades curriculares diferentes, em função da caracterização de cada curso e modalidade, há de se destacar, que a disciplina de EF, no Campus Goiânia, por exemplo, é referenciada nas matrizes curriculares do ensino médio, da EJA e do superior sob designações, períodos e carga horária diferentes.

Zandoná e Carneiro (2018), ressaltam que a distinção que observamos quanto à EF nas diferentes modalidades de cursos está relacionada a autonomia dos professores para organizar coletivamente as ementas dos cursos, à necessidade de adequação da disciplina por causa da implantação dos cursos de ensino médio de tempo integral na educação profissional dessas e à atualização dos professores quanto à sua formação.

Um dos cursos na modalidade EJA, atendendo ao art. 13 da Resolução 008 (IFGG, 2017), apresenta a matriz curricular estruturada em torno de três eixos: 1) Eixo de Formação Geral; 2) Eixo de Formação Profissional; 3) Eixo de Formação Integrada. Esse último eixo é constituído por disciplinas temáticas. De tal modo, a EF é contemplada na disciplina temática ‘Saúde e bem estar do trabalhador’, com carga horária de 54 horas, no 6º e último período do curso. (IFG, 2019a). Esses procedimentos, além de “garantir e fortalecer as ações destinadas ao ingresso e permanência de estudantes da EJA, coadunam com outro objetivo previsto no PDI (IFG, 2018b, p. 130):

No âmbito da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, dentre elas a modalidade de Educação de Jovens e Adultos/os, deve-se realizar a flexibilização curricular a partir das normativas institucionais obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio.

Já no curso de nível superior que tem a EF em sua matriz curricular, essa área do conhecimento faz parte do Núcleo Específico das Disciplinas, é representada pela disciplina ‘Estudos do Lazer e da Recreação’ e acontece no 8º período, conforme o PPP do curso (IFG, 2019b). E, indica a promoção de atividades interdisciplinares, as quais contemplam

interloquções entre diversas áreas do conhecimento, e que intencionam construir o ‘saber crítico-reflexivo’ de forma suplementar a formação integrada dos alunos, conforme conta no PDI (IFG, 2018b, p. 112).

Para os cursos do ensino médio foram estabelecidas novas ementas em 2012²⁷, nas quais a EF foi configurada indicando três níveis: 1) Educação Física I para os primeiros anos; 2) Educação Física II para os segundos anos; 3) Educação Física III para os terceiros e últimos anos. O estabelecimento das novas ementas, segundo Zandoná e Caneiro: “serviu de elemento norteador para o trabalho pedagógico da Educação Física no IFG”, pois contribuiu para novas reflexões da área e abriu caminho para a interlocução com outros campos do conhecimento (2018, p. 340).

A nova disciplina de EF passa a ser trabalhada incluindo em seu bojo objetivos que vão além da prática higienista dos exercícios físicos e da intenção pedagógica e ética da prática esportista. Ou seja, a disciplina assume uma concepção que extrapola a dimensão fundamentada sobre o desempenho motor do corpo humano. Seu contexto passa a ser permeado pelo reconhecimento de noções postas não somente pela fisiologia, mas pela cultura corporal contemporânea, possibilitando ao aluno refletir esse conceito, sobre o contexto que o institui e sobre a sua realidade. “Além do mais os objetivos se articularam especificamente com os conteúdos da cultura corporal desenvolvidos em cada bimestre [...] e selecionados a partir de elementos culturais e históricos que se mostram relevantes na sociedade contemporânea”. (ZANDONÁ e CARNEIRO, 2018, p. 341).

Nos PCN, a cultura corporal (CC) refere-se a um contíguo de valores relacionados ao corpo em movimento, isto é, relacionados às práticas físicas corporais e tudo o mais que a impacta de alguma forma: a motivação, as consequências, a ética desportiva, as ocupações (do lazer à competitividade), a expressão corporal em si, os instrumentos utilizados, o conhecimento científico, as intenções e repercussões. Para tanto, a CC toma por temas o esporte, a dança, a ginástica, os jogos, a dança e as lutas. Trata-se de um termo que caracteriza uma concepção de EF que extrapola a dimensão fundamentada no desempenho motor e condicionamento do corpo (BRASIL, 1998; Soares et al, 1992; OLIVEIRA, 2004).

O termo CC foi sistematizado próximo ao final dos anos 1990, mas sua intenção já havia aparecido no juízo de alguns pensadores da área da EF, ainda no início dessa década e firmava

²⁷ O ano de 2012 contou com a realização de um evento caracterizado por encontro dos professores de EF do IFG, por ocasião da nova perspectiva para o ensino médio em período integral que havia sido instituída pelo governo federal, de acordo com as firmações de Zandoná e Caneiro (2018).

sobre a noção de que se essa área do conhecimento solidificou-se reconhecendo o homem em si e no coletivo, conforme já notamos, é preciso entender o homem como um todo. Segundo Betti (1992, p. 286):

É preciso levar o aluno a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas para com a atividade física, levar à aprendizagem de comportamentos adequados na prática de uma atividade física, levar ao conhecimento, compreensão e análise de seu intelecto de todas as informações relacionadas às conquistas materiais e espirituais da cultura física, dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento.

Betti (1992, p. 286), admite que não basta o aluno aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas. Logicamente, isso é necessário para que o estudante possa: “usufruir dos valores e padrões que a cultura física nos legou, após séculos de civilização, mas não constitui uma condição suficiente”. Implica na conscientização do aluno sobre sua educação e sua criticidade e, em consequência, no desenvolvimento de sua autonomia ou a sua autoeducação.

Percebemos que a diferença dessa nova concepção da EF coloca em xeque as ações anteriores da área, que reconheciam o corpo como um contíguo de sistemas independente da realidade em que está inserido, desprezando as demais dimensões da natureza humana: cultural, social e histórica. A busca pelo progresso da excelência física, ou pelo desenvolvimento de aptidões com a finalidade precípua apenas dos cuidados com a saúde desconsidera o ser humano em sua totalidade e fragmenta as suas contingências.

Tomar a EF como instrumento contribuidor na integração do aluno em suas dimensões é pensar em atualizar as potencialidades desse aluno e fornecer elementos para a ampliação de suas possibilidades de efetivação da sua natureza humana e relacional, uma vez que ele é oportunizado a fazer contato consigo mesmo, com seu potencial, com o mundo social, cultural e temporal no qual está inserido.

2.3 CULTURA CORPORAL E EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: O QUE HÁ NO IFG?

Após verificar como se apresenta a disciplina de EF, bem como o caminho percorrido por ela ao longo da história no IFG, entendemos que se esse campo, seja como prática corporal ou saber desenvolvido historicamente, legou contribuições para a formação física, ética, cognitivo-intelectual, social e cultural do homem, tanto na sua vivência intrapessoal quanto no coletivo.

A importância da EF como forma de conhecimento teórico e prático que, obrigatoriamente, está posta no âmbito educacional e visa a integração dos alunos às questões

da realidade sociocultural em que vivem, necessariamente, confere a essa disciplina o caráter inclusivo tanto para os considerados ‘normais’ quanto para as PcD.

De qualquer forma, essa proposição, depois de longo trajeto, alcançou garantia legal na LDB 9.394, com a apresentação da Educação Especial como modalidade de educação escolar que deveria ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

A elaboração dos PCN, bem como a garantia indistinta a todos os estudantes do ensino fundamental do direito de acesso aos “conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania”, corrobora com o objetivo posto pela área de EF do IFG, no sentido da integração dos alunos as suas realidades socioculturais, por meio do trabalho desenvolvido nessa disciplina (BRASIL, 1998).

Apesar dos novos objetivos da EF no IFG terem sido, efetivamente, traçados entre os anos de 2008 e 2012, notamos que eles já apareciam em todos os documentos educacionais instituídos pelo governo federal desde o final da década de 1990 e continuam sendo atualizados até então. Como podemos ler no Art. nº 2 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, um documento recente sobre a obrigatoriedade da inclusão dessas pessoas, instituído pela Lei nº 13.146:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Diante do princípio de integração do aluno sob todos os aspectos que constituem sua dimensão humana e que acaba constituindo a nova intenção da EF, inferimos que o não cumprimento do que está posto nos planos de curso e ementas da disciplina configura um tipo de barreira impeditiva para a efetivação das novas propostas, não somente na disciplina em questão, mas também na instituição como um todo. Notando que a proposta uma vez estabelecida, deve abranger toda a população de alunos, sem exceção.

Diante disso, legalmente, o projeto educacional do IFG apresenta em sua organização institucional - o PDI, ações que visam garantir aos alunos com alguma necessidade educativa especial (NEE), o direito ao estudo, a uma profissão e também à prática de atividades físicas dentro das aulas da disciplina de EF. E, apesar dos PPC e dos planos de curso das disciplinas não explicitarem textualmente sobre ações específicas para com alunos com alguma NEE, verificamos em suas entrelinhas, o potencial da EF em ser um elemento de formação e de inclusão dos alunos dentro do IFG.

A EF aponta em seus novos princípios a intenção de ações que não só desenvolvam as habilidades físicas e/ou desportista dos alunos, mas que contribuam com o desenvolvimento da

capacidade reflexiva, da cognição, da consciência ética, da criticidade e da autonomia dos estudantes. Isto assim, por meio de atividades diferenciadas que incluam as quadras e os ginásios não apenas como lócus de práticas físicas corporais e/ou desportistas, mas também como espaço de construção coletiva de conhecimento teórico no campo da CC.

Estamos diante de uma concepção pedagógica que aponta uma nova modalidade para a EF na contemporaneidade, notadamente, reconhecida como EFI. Que, diferentemente, do que se pode imaginar, não se trata de adaptações dos gestos corporais ou dos instrumentos pedagógicos físicos, tampouco de benevolências procedentes do capacitismo²⁸. Refere-se a postura de aceitação das diferenças e da diversidade, incluindo-as no contexto das relações estabelecidas, de modo apropriado, natural, denegando a sub ou a superestimação das necessidades especiais. Para tanto, Cataldi (2013, p. 44), indica:

O planejamento escolar da disciplina em questão deve ser amplo e comum a todos, buscando dar respostas educativas com respeito às diferenças, e ser sempre reavaliado de acordo com as habilidades motoras e sociais de cada turma. Além disso, é necessário propor práticas pedagógicas na interface entre todas as disciplinas curriculares

Na EFI, assim como na inclusão como um todo, é necessário a quebra de paradigmas e atualizar a naturalização das diferenças e da equidade de possibilidades. Destacamos aqui a perspectiva capacitista, a qual associa a EFI ao esporte adaptado²⁹, ou então à impossibilidade de participação do aluno em determinadas atividades; a perspectiva esportivista da EF que fundamenta a disciplina sobre a prática da ginástica, do esporte e dos exercícios de condicionamento físico. Segundo Cataldi (2013, p. 44), essas práticas devem ser trabalhadas em ambientes externos à escola uma vez que a EFI:

[...] é um espaço que possibilita trabalhar as diferenças corporais, oferecendo a oportunidade de resgatar, fortalecer e divulgar as potencialidades e habilidades de cada aluno, preparando-os para atuarem na sociedade com seus olhares voltados para a diversidade. Temos então, que, para se obter a igualdade de oportunidade na participação dos alunos nas aulas de Educação Física, é primordial estabelecer critérios gerais para todas as atividades físicas e o esporte, buscando alcançar êxito pelos participantes.

Consideramos outro aspecto quanto ao fato de que o aluno com deficiência tem direito a desfrutar das atividades de recreação, artísticas e esportivas junto com os demais colegas, e não em separado. Como tem aumentado, cada vez mais, a quantidade de alunos com deficiência

²⁸ Capacitismo significa a discriminação em relação as PcD. O termo advém de uma representação social construída em torno da norma do corpo perfeito e da subestimação do potencial e da habilidade de pessoas com alguma deficiência.

²⁹ Esporte adaptado é um termo brasileiro que identifica a prática desportista para as PcD. Nessa modalidade, as regras, a fundamentação e a estruturação de cada esporte são adequadas para oportunizar a participação das PcD.

que integram as redes escolares de ensino, assim como a abrangência de leis que amparam os atendimentos a eles, é importante que nas aulas de EF a segregação seja limitada ao passado e abra-se espaço para a afirmação de outro significado de corpo, prevalecendo a valorização do singular para a construção de uma EF coletiva e inclusiva, que valoriza outras possibilidades do movimento do corpo e novos modelos de interação dos estudantes (CATALDI, 2013; ROMERO e CARMONA, 2017).

Para isso, é preciso que professores, gestão e coordenações possam atuar em conjunto para conhecer todos os alunos e efetivar a inclusão de forma satisfatória e totalizante em todos os âmbitos da instituição escolar. A inserção das PcD no ensino regular comum foi, historicamente, um avanço. Mas, ainda existem outras possibilidades de incluir os alunos com alguma necessidade específica em todas as atividades que fazem parte do processo de aprendizagem e a EF é uma delas. Também por isso, as escolas e demais instituições não devem renunciar à formação de uma consciência, em toda comunidade acadêmica, no sentido de receber todo o universo de alunos da forma mais natural possível.

Sabemos que o IFG é quem recebe alunos de origens variadas e até mesmo com deficiências distintas, mas o trabalho a ser desenvolvido com esse público, cabe ao professor juntamente à instituição para conhecer a realidade de cada estudante, inclusive em torno da limitação física, quando ela existir. Uma questão evidente atualmente é que a escola não pode isolar aluno que tem NEE dos demais, mas sim atuar de forma organizada para a inserção desse no espaço educacional, possibilitando-o reconhecimento, sociabilização, desenvolvimento e formação.

Neste sentido, é importante que tanto a instituição quanto o professor de EF, conheçam as limitações físicas e/ou cognitivas dos seus alunos. Ao professor, caberá reconhecer o grau de complexidade da deficiência do aluno e investir em estratégias pedagógicas apropriadas que destaquem as potencialidades, por meio de atividades desenvolvidas, coletivamente, integrando a ementa da disciplina o universo singular de cada aluno. Em corroboração Finger (2007, p. 66), afirma que:

Existem tipos variáveis de deficiência física, bem como complexidades distintas. É fundamental, dessa forma, que o profissional que atuar no processo pedagógico do aluno com deficiência física, conheça o tipo de deficiência física. Este conhecimento ajudará ao docente na elaboração de estratégias de ensino a fim de focalizar o potencial dos alunos e não suas limitações, em seus programas pedagógicos.

De fato, é uma dupla ação a do professor, pois além de identificar as deficiências dos alunos, ele será responsável por organizar atividades que instiguem e garantam a participação efetiva do aluno com NEE e dos demais. Por isso, a dimensão inclusiva da disciplina EF, seja

no IFG³⁰ ou em qualquer outra instituição, exige um conjunto de saberes teóricos e práticos associados à experiência docente.

Em contrapartida, na EFI esses saberes contribuem para que o aluno possa: participar ativamente da construção do próprio conhecimento, acessar novos tipos de sociabilidade e agregar novos elementos a própria subjetividade, ao mesmo tempo em que participa da construção de outras subjetividades. Visto que suas experiências podem ser enriquecidas, independentemente das aptidões físicas, do tipo e do grau de comprometimento apresentados (CATALDI, 2013).

Em linhas gerais, podemos dizer que o IFG passou por um processo de desenvolvimento que marcou a história da disciplina de EF. Desde o tempo da Escola de Aprendizizes Artífices mudanças ocorreram na estruturação, na organização, nas concepções e na documentação legal da instituição possibilitando avanços na área da EF que alcançou, inclusive, mais autonomia para reflexões da área, para a criação de novos objetivos e estratégias metodológicas e para a realização de suas atividades pedagógicas, sejam elas teóricas ou práticas.

Diante disso, acrescentamos que a EFI constitui um desafio que tem sua efetivação atrelada à desestabilização de práticas corporais cristalizadas ao longo de muitos anos, conforme assevera Cataldi (2013). Para tanto, o respeito às diferenças é condição primeira, seguido da legalização, da formação docente e da interlocução com outras áreas de conhecimento e de atuação.

Nesse sentido, e considerando que a EFI conta com abordagens diferentes das tradicionais, inclusive para estabelecer novas estratégias metodológicas em suas aulas, justificamos, mais uma vez, a proposta que permeia nosso objeto de estudo dessa pesquisa, que é ponderar sobre a possibilidade das contribuições do paradesporto nas aulas de EF do IFG, seja como experimento nas aulas práticas e/ou como mais um tema abordado teoricamente pela CC, uma vez que nos planos de ensino não identificamos o paradesporto citado como tema nas aulas de EF.

³⁰ Na metodologia deste estudo analisaremos os documentos referentes a organização teórica e prática da EF (PPC e os PC), para então afirmar se o modelo (real) das aulas dessa disciplina no IFG contempla a dimensão de uma EFI.

3 O PARADESPORTO: DA HISTÓRIA AOS LEGADOS

Neste capítulo assinalamos pontos importantes da relação entre o paradesporto e o contexto histórico no qual aconteceu o seu surgimento e a sua consolidação. Ambos são temáticas que se entrecruzam e contribuem para o entendimento sobre como o paradesporto foi se constituindo um fenômeno marcado por períodos diferentes ao longo da história das sociedades humanas.

Antes da criação das modalidades paradesportivas as pessoas conheciam apenas os esportes praticados por pessoas sem deficiência. Por isso, apresentamos também o ‘nascimento’ do paradesporto enquanto prática esportiva para as PcD, bem como seu percurso até os tempos atuais. Em seguida, trabalhamos com alguns apontamentos sobre o legado estruturante do paradesporto, notando suas implicações enquanto uma prática inclusiva.

Por fim, incluímos no capítulo aspectos importantes a respeito da ADFEGO e do IFG para identificar as possibilidades de interlocução entre ambas instituições sobre a forma como as atividades paradesportivas, dentre outras coisas, se revelam como um fator de inclusão social e educacional na ADFEGO, podendo o mesmo no Instituto Federal de Goiás.

3.1 O SURGIMENTO DA PRÁTICA PARADESPORTIVA

Falar do nascimento das práticas paradesportivas nos conduz, necessariamente, a visitar um período específico da história da sociedade mundial para que possamos saber a razão, o local e a época que essas atividades foram iniciadas, além de conhecer o caminho trilhado rumo à conquista de sua importância atual, tanto para os participantes quanto para as pessoas em geral. Assim, ressaltamos que apesar de hoje a prática paradesportiva ser bastante comum e conhecida, tanto no Brasil quanto no resto do mundo, nem sempre foi desse modo.

Diferente da história da prática desportiva comum, a história do paradesporto começou há pouco mais de um século. Mas, foi daquela que esse surgiu por meio de formas específicas de atividades adaptadas às pessoas com algum tipo de deficiência. Como, por exemplo, as atividades desportivas para surdos, as quais surgiram no final do século XIX; mais especificamente, no princípio dos anos de 1870. Winnick (2004) citado por Marques *et al.* (2009), afirma sobre a existência de registros de 1871 que mostram aparições do esporte adaptado na *School of Deaf*, de Ohio, Estados Unidos; a primeira escola para surdos a promover

jogos de *beisebol* aos alunos. De igual modo, o autor nota que as primeiras notícias da existência de clubes esportivos para pessoas surdas datam de 1888, em Berlim, Alemanha.

Augusto e Brancatti (2010), afirmam que as pessoas com essa deficiência sensorial se organizaram e realizaram sua própria competição que, até meados da década de 1960, era denominada “Jogos Silenciosos” ou “Jogos Internacionais para Surdos”; já entre os anos de 1966 a 1999 o evento passou a ser pronunciado como “Jogos Mundiais para Surdos” ou “Jogos Mundiais Silenciosos” e, por fim, a partir do ano de 2000 adotou-se o termo *Deaflympics* (Surdolimpíadas), sendo este último reconhecido oficialmente pelo Comitê Olímpico Internacional (COI).

No ano de 1924 ocorreu na cidade de Paris (França) a primeira edição das Surdolimpíadas³¹, os jogos contaram com a participação de 148 atletas surdos (147 homens e 1 mulher). O evento fora idealizado pelo surdo Eugène Rubens-Alcais, presidente do *Deaf Mute Sports Federation* (Federação Esportiva Surdo-Mudo). A entidade também é referida como Organização Mundial de Esportes para Surdos e foi fundada por volta de 1922 com a finalidade de promover a prática esportiva para competidores com surdez (Di Franco, 2019).

A intenção de Eugène e seu colaborador, o jovem surdo Antonie Dresse, foi realizar um evento internacional e, ao mesmo tempo, mostrar que os surdos eram pessoas capazes de praticar esportes e romper com o preconceito da época, visto que várias sociedades os viam como pessoas intelectualmente inferiores e linguisticamente pobres (Di Franco, 2019). Essas ideias e ações contribuíram para a ‘adaptação de esportes’ e a inserção desses no âmbito das instituições sociais tais como: escolas, faculdades, universidades e demais espaços de integração para os surdos e, posteriormente, para as demais PcD.

Para além da prática desportiva entre os surdos, Da Costa e Sousa (2004), ressaltam que os esportes adaptados³² à outras deficiências começaram a ser implementados em um contexto específico, relacionando a história do desporto para as PcD à cidade de Aylesbury/UK, local onde o paradesporto (em geral) teve seu início por meio da solicitação do governo britânico (em 1943), ao médico neurologista Ludwig Guttmann quanto à criação do Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de Stoke Mandeville (CNLMHSM), cuja fundação foi efetivada em fevereiro de 1944.

³¹ A Surdolimpíadas foi o primeiro evento esportivo realizado para pessoas com algum tipo de deficiência.

³² Esporte adaptado é um termo brasileiro utilizado para identificar a prática desportiva para as PcD. Nessa modalidade as regras, a fundamentação e a estruturação de cada esporte são modificadas para oportunizar a participação das PcD na prática paradesportiva.

O CNLMHSM foi criado com o objetivo de reabilitar homens e mulheres, veteranos ingleses seriamente feridos e sequelados durante as batalhas da Segunda Guerra Mundial. Ocorreu que neste contexto foram dados os primeiros passos do EA para tratar as pessoas que lutaram na guerra e voltaram com lesões medulares. De acordo com o *Stoke Mandeville Stadium Website* (SMSW, c2022), utilizando o espaço do *Stoke Mandeville Stadium*, cuja localização é próxima ao CNLMHSM, Guttman criou um tratamento no qual foram empregadas práticas esportivas como um dos meios de reabilitação. Ou seja, junto à sua equipe, ele usou atividades recreativas desportivas (Fig. 1) como recurso terapêutico para os sequelados, as quais, com o tempo, tornaram-se EA e de competição (IPC, [2021?]; SCRUTON, 1998).

Figura 1 – Pacientes sequelados do CNLMHSM em atividade esportiva (1945)



Fonte: Acervo do *Stoke Mandeville Stadium Website* (SMSW, c2022).

Em corroboração, Ribeiro (2009, p. 43), afirma que: “O esporte adaptado, como atividade física, pode ser desenvolvido com fins de reabilitação, lazer ou recreação, educação [...], prática competitiva e prática voltada a educação inclusiva”. Ademais, o próprio Guttman citado por Toole (2021), assegura que o esporte é parte da reintegração social das PcD à sociedade, ao mesmo tempo em que afirma sobre seu expressivo efeito sob o ponto de vista social para aquelas pessoas.

Outrossim, a história do EA revela que a primeira competição para as PcD, denominada *Stoke Mandeville Games*³³, também idealizada por Guttmann, aconteceu em 29 de julho de 1948. O evento, do qual nasceu o ‘Movimento Paralímpico’, contou com o envolvimento de 16 militares e mulheres em cadeiras de rodas participando do tiro com arco (Fig. 2). De acordo Parsons e Winckler (2012), a princípio, somente pessoas lesões medulares que faziam uso de cadeiras de rodas participaram dos *Stoke Mandeville Games* (Jogos de Stoke Mandeville) e, no decorrer dos anos, as pessoas com outros tipos de deficiência passaram a fazer parte daquelas competições.

Figura 2 – *Stoke Mandeville Games* (1948)



Fonte: Acervo do *Stoke Mandeville Stadium Website* (SMSW, c2022)

Após quatro anos daqueles jogos, ainda no *Stoke Mandeville Stadium*, ex-combatentes e mulheres da Holanda aderiram à modalidade de competição esportiva adaptada, impelindo a dois outros eventos: 1) a fundação dos Jogos Nacionais e Internacionais de Stoke Mandeville (em 1952); 2) a realização dos primeiros Jogos Paralímpicos ou Paralimpíada³⁴ (Roma, em

³³ Os *Stoke Mandeville Games* (Jogos Stoke Mandeville) foram a primeira competição para atletas em cadeira de rodas e aconteceram no mesmo dia da Cerimônia de Abertura dos Jogos Olímpicos de Londres/1948, sob a organização do Dr. Guttmann, no *Stoke Mandeville Stadium* (Estádio Stoke Mandeville), reconhecido como 'lar do esporte em cadeira de rodas' e o 'berço dos Jogos Paralímpicos'.

³⁴ O termo paralímpico surgiu da junção de paraplegia + olímpico. Considerando que o radical grego 'para' significa 'junto a', 'Paralimpíadas' reflete a natureza paralela dos jogos, já que os Jogos Olímpicos e Paralímpicos

1960), aconteceu ao mesmo tempo que os Jogos Olímpicos (IPC, [2021?]; SCRUTON, 1998; SMSW, c2022; TOOLE, 2021).

Ressaltamos que, nos Jogos Paralímpicos de Roma (1961), os atletas competiram em oito modalidades diferentes de EA: *snooker*, arremesso de peso, lançamento de disco, basquete em cadeira de rodas, natação, tênis de mesa, arco e flecha e pentatlo. Na ocasião, o Papa João XXIII recebeu os participantes em audiência privada e elogiou o trabalho de Guttmann. A Itália foi a grande vencedora da competição, seguida pela Inglaterra e Estados Unidos (AUGUSTO e BRANCATTI, 2010; IPC, [2021?]).

Observamos que, tão logo o EA fora criado, proporcionou à muitas PcD outra forma de integração ao meio social, além dos benefícios físicos e emocionais, os quais são necessários para que ela consiga resistir e conquistar melhor qualidade de vida. O que reitera o objetivo dessa prática desportiva de reinserir socialmente as pessoas que, após traumas, violências e mutilações sofridas por causa da guerra, foram oportunizadas a uma nova realidade: ser atleta do paradesporto.

Ao longo de sua história o paradesporto efetivou-se também por meio do implemento do EA em aulas de Educação Física, exercendo influência no sistema escolar e na sociedade quanto à questão de valores, tais como: capacidade, resiliência, rendimento, competitividade (saúdável), conquistas e realizações. Com isso, entendemos que essa atividade envolveu outros campos do saber além da medicina como, por exemplo, a Educação; já que se fez presente nas escolas e universidades, além de ‘hospitais’, clubes esportivos e recreativos.

Na verdade, o desenvolvimento das atividades paradesportivas surgiu e despertou muitas ações interessantes no sentido da reinserção social, tal como o interesse de estudiosos empenhados em compreender mais o fenômeno vivenciado por quem passou ou teve algum trauma físico (fraturas, amputações de membros ou alguma limitação motora permanente), conforme destacam Da Costa e Souza (2004, p. 30):

[...] surgem duas correntes de pensamento, uma delas, com enfoque médico, utiliza o esporte como auxílio na reabilitação de seus pacientes buscando amenizar também os problemas psicológicos advindos principalmente do ócio no hospital. O trabalho de reabilitação buscou no esporte não só o valor terapêutico, mas o poder de suscitar novas possibilidades, o que resultou em maior interação dessas pessoas [...]. Outra corrente, vinda dos EUA, utiliza o enfoque esportivo como forma de inserção social, dando a conotação competitiva utilizada pelo desporto. [Ambas], no decorrer da história, cruzam-se formando objetivos comuns. Saindo do componente médico-terapêutico, estendem-se à incorporação da prática esportiva e do desporto de rendimento, procurando a integração do atleta e sua reabilitação social.

passaram, a partir de 1984 a acontecer em conjunto. De igual modo, o termo ‘Jogos Paralímpicos’ somente foi utilizado a partir desse mesmo ano (Toole, 2021). Mais adiante no texto detalhamos sobre essa questão.

As correntes de pensamento da Inglaterra e dos Estados Unidos foram pioneiras no sentido de buscar a adaptação de atividades esportivas para os indivíduos com necessidades físicas especiais naquele contexto do final dos anos de 1940 e início dos anos 1950. Todavia, desde o começo, a corrente de pensamento Americana, além de adaptar a atividade esportiva para as PcD, também realizou as atividades de cunho competitivo.

Acrescentamos que a Educação Física, como área de conhecimento que ainda estava se desenvolvendo quanto ao EA, ganhou notoriedade no campo de estudos dentro da medicina, se utilizando das práticas paradesportivas de forma à auxiliar na reabilitação, atendendo assim as demandas das PcD e, de igual modo, foi ampliando seu potencial para Inclusão. Os médicos usaram o esporte como forma de reabilitar totalmente alguns pacientes e de adaptar outros em atividades esportivas para que pudessem ter uma nova forma de inserção no âmbito familiar e nos grupos sociais que frequentavam.

Ademais, além de valorizar o retorno social das PcD (argumento mais defendido por Guttmann), compreendemos que o EA foi criando chances e possibilidades para essas e para a Educação Física, ao mesmo tempo. De igual modo, ele foi inovando e ampliando oportunidades para o surgimento de um novo tipo de integração para ambas: a do esporte adaptado com o esporte de alto rendimento, encorajando a PcD no enfrentamento de novos desafios e levando a Educação Física à construção e aplicação de novos conhecimentos no contexto desportivo. O trabalho pela reabilitação física de pacientes evoluiu de atividades esportivas adaptadas para atividades de alto rendimento, paralelamente ao resgate da autoestima, da ressocialização e da adaptação da PcD à sua nova realidade, conforme podemos ver na figura 3.

Figura 3 - Exemplos de Práticas Esportivas Adaptadas – *Stoke Mandeville Stadium* (1948 a 1960)



Fonte: Acervo do *Stoke Mandeville Stadium Website* (SMSW, c2022).

No decorrer da história, o esporte adaptado e de alto rendimento foi se integrando ao cotidiano das pessoas em geral, possibilitando a sociedade reconhecer, valorizar e apreciar as atividades desportivas em competições com tipos específicos de EA; o que muito contribuiu para que esses conquistassem mais notoriedade, relevância social e estudos sistematizados sobre as suas performances. Das competições, das pesquisas, do movimento de grupos interessados e do envolvimento dos atletas, cada vez mais, decorreram novas formas de práticas desportivas, ampliando universo das competições com o EA, até que em Roma (1960), a primeira Paralimpíada³⁵ foi realizada. Tal fato, notadamente marcou um dos passos importantes para o paradesporto mundial.

A ‘velha conhecida’ Educação Física e sua concepção filosófica de um modelo de corpo no qual as PcD, sobretudo física, fugia dos padrões socialmente pré-estabelecidos, conforme afirmam Augusto e Brancatti (2010), foi repensada abrindo em si uma nova categoria: a da educação física adaptada, cuja meta também foi (e ainda é) replicar a intenção de Guttmann e proporcionar às pessoas com deficiência uma prática esportiva adaptada às suas limitações e possibilidades.

Da edição de 1960 até a edição de 1980, os jogos mundiais com EA eram chamados de ‘*Internatinonal Games for the Disabled*’ (Olimpíadas dos Portadores de Deficiência). Apenas em 1984 o termo ‘Paralímpico’ obteve a aprovação e o reconhecimento do Comitê Olímpico Internacional e passaram a ser chamadas *Paralympic Games* (Jogos Paralímpicos ou Paralimpíadas). O ano de 1984 foi também o último em que essa competição não aconteceu na mesma sede das Olimpíadas (IPC, [2021?]; PARSONS e WINCKLER, 2012; SOBREIRA, 2021; TOOLE, 2021).

Da primeira competição olímpica para as PcD em Roma (1960) até a última em 2020/2021, foram realizadas 16 edições do evento que, inicialmente, contou com a participação de 400 atletas paralímpicos de 23 países competindo em 8 esportes diferentes. Transcorridos 60 anos do evento inicial dos jogos mundiais com EA, as competições paralímpicas passaram daquele número de participantes para mais de 4.000 atletas procedentes de 160 países competindo em 22 modalidades diferentes, conforme relacionamos no quadro 3:

³⁵ Puff (2016), afirma que em 2011 o IPC determinou que: “[...] todos os comitês nacionais padronizassem o termo ‘Paralimpíada’ e, por consequência, ‘Jogos Paralímpicos’ e ‘atletas paralímpicos’. O comitê brasileiro acatou a determinação e mudou a terminologia”.

Quadro 3 – Edições dos Jogos Paralímpicos com o Esporte Adaptado para as PcD

Nº da edição	País Sede	Mês e Ano da Realização	Nº de CPNs	Nº de Atletas	Nº de Modalidades
1	Itália	09/1960	23	400	8
2	Japão	11/1964	21	375	9
3	Israel	11/1968	29	750	10
4	Alemanha	08/1972	41	1004	11
5	Canadá	08/1976	33	1657	13
6	Holanda	06/1980	42	1973	13
7 ³⁶	Estados Unidos / Reino Unido	06 e 07/1984	45/41	1.800/1.100	25
8	Coreia do Sul	10/1988	60	3.059	15 (+1 demonstração)
9	Espanha	09/1992	82	3.001	16
10	Estados Unidos	08/1996	103	3.259	17 (+3 demonstração)
11	Austrália	10/2000	127	3.881	19
12	Grécia	09/2004	144	3.808	19
13	China	09/2008	148	4.011	20
14	Reino Unido	08/2012	164	4.280	20
15	Brasil	09/2016	159	4.350	22
16 ³⁷	Japão	08/2021	162	4.403	22

Fonte: Elaborado pelo autor com referências de: IPC, [2021?]; Parsons e Winckler (2012); Sobreira (2021); Toole (2021).

Notadamente, a Educação Física, como área do saber, foi pioneira e uma das principais contribuidoras de novas perspectivas para as PcD na sociedade. O modelo padrão da ‘velha’ Educação Física foi sendo modificado em sua concepção prática, apresentando os professores e/ou treinadores à outros tipos de atividades esportivas e interações com outros profissionais fora da educação (medicina, fisioterapia e enfermagem, por exemplo); investindo na efetivação de uma educação física adaptada ao aluno com deficiência e não o contrário.

De maneira especial, a modificação dessa concepção foi responsável por uma nova visão de mundo e por um novo entendimento de sociedade, de educação e de ‘homem’, não só da PcD, como também das pessoas em geral. Trata-se de uma concepção que, desde Guttmann,

³⁶ Essa edição das Paralimpíadas foi realizada ao mesmo tempo em 2 cidades diferentes: Stoke Mandeville, se encarregou de receber os atletas em cadeiras de rodas; Nova York, que recebeu os atletas com paralisia cerebral, deficiências visuais, amputados e ‘outros’. A categoria cadeira de rodas foi destinada aos atletas com lesões medulares, mas, também incluiu amputados.

³⁷ Pela primeira vez na história das Paralimpíadas o evento mundial, previsto para 2020, foi adiado para 2021 em função do avanço da ‘Pandemia de Covid-19’.

vem contribuindo para a dissipação da problemática da exclusão de pessoas com alguma deficiência.

Neste sentido, Martins (2017 *et al*), ratifica que o paradigma da inclusão das PcD em acontecimentos ligados às pessoas comuns, apesar de ter sua origem no século XVIII³⁸, somente a partir da segunda metade do século XX, influenciado pelo número expressivo de pessoas feridas e tornadas deficientes nos conflitos armados da Segunda Grande Guerra, passou a ganhar cada vez mais reconhecimento, sistematização e ações efetivas.

A universalização dos Direitos Humanos após a referida guerra também foi importante no reconhecimento dos direitos das PcD. Pois, uma vez que suas necessidades específicas começaram a ser respeitadas oficialmente, podemos notar a consolidação de um conjunto de ações ligadas ao paradesporto no mundo, de modo geral e a cada região, de modo particular. Assim, considerando as especificidades dos países, notamos a estabilização do suporte necessário para a efetivação do acesso das PcD aos tratamentos médicos e fisioterápicos adequados, bem como à cultura, ao lazer, aos espaços coletivos, às possibilidades que podem ter para sua inserção e/ou reinserção na sociedade (como o EA, por exemplo); tudo na contramão da exclusão a que foram expostas.

Da Costa e Souza (2004), afirmam que, considerando os novos rumos da Educação Especial para o século XXI, ou seja, a perspectiva de inclusão, não podemos mais pensar em educação inclusiva desvinculada da educação geral. E o mesmo ocorre com a educação física adaptada que, no nosso entendimento, não pode mais ficar desvinculada da Educação Física (área do conhecimento e disciplina). Ou seja, essas atividades e modalidades de educação e ensino devem estar cada vez mais integradas para atender a todos e sem distinção.

3.2 LEGADOS DO PARADESPORTO PARA AS PcD NO BRASIL

Ao longo do século XX o esporte adaptado foi conquistando, ainda que de forma lenta, notabilidade e novos espaços na sociedade revelando potencial para extrapolar seu propósito inicial. Da reabilitação de ex-combatentes sequelados da Segunda Grande Guerra essa modalidade avançou para o EA como atividade física desportiva, de lazer e/ou de competição (paradesporto), até chegar no nível do EA de alto rendimento (paralímpico). Além de reabilitar, desenvolver o espírito competitivo e de resultados, o paradesporto contribuiu para que a PcD

³⁸ Conforme o que indicamos no quadro 2 do item 1.3 deste estudo.

pudesse ressignificar sua limitação, enfrentar desafios, construir novas interações e se reintegrar à sociedade, potencializando o projeto da inclusão social.

A corrente do paradesporto foi sendo disseminada por inúmeras regiões do mundo (Estados Unidos e Europa, principalmente). E, de igual modo, ela foi constituindo particularidades pertinentes aos países e suas culturas, como foi o caso do Brasil. Neste sentido, é importante tratar de algumas questões do legado do paradesporto quanto a construção de suas especificidades, bem como da sua ligação com os outros fatos e fenômenos no contexto brasileiro.

O legado do paradesporto no Brasil começou a ser construído mais de 10 anos após a criação do CNLMHSM³⁹. E, de modo contraditório, fora do solo nacional. No final dos anos de 1950, praticamente na mesma época, dois brasileiros foram submetidos ao processo de reabilitação no modelo Guttmann nos EUA. Ambos pela mesma razão: a paraplegia. Depois que passaram pelo período de reabilitação, eles retornaram ao Brasil focados em apresentar o EA para brasileiros com deficiência. Logo, assim como na Inglaterra, o início paradesportivo brasileiro aconteceu da mesma forma que os primórdios do EA em Stoke Mandeville/UK (DA COSTA e SOUSA, 2004; AUGUSTO e BRANCATTI, 2010; PEREIRA JR, KEHDI e MOSMANN, 2016; CAZAROTTI, 2021; CPB c2022).

À princípio, o objetivo das práticas desportivas utilizadas como atividades físicas para a PcD também foi alicerçado no paradigma médico. Mas, notadamente, sem a intenção de atender os atingidos pela guerra e sim de alcançar imperativos que interpretamos como legados. Ou seja, patrimônios simbólicos que consideram a PcD em sua totalidade e, ao mesmo tempo, configuram sua singularidade. Quais sejam: 1) recursos físicos (reabilitação e independência); 2) recursos relacionais (alteridade e empatia); 3) recursos psicoemocionais (resiliência e autoestima); 4) recursos sociais (direitos e autonomia). Todos estes elementos juntos constituem um patrimônio simbólico único, isto é um legado maior: a inclusão.

Compreendemos que esses legados não incidem em apenas uma reinserção provisória ou mesmo temporária e sim num aspecto com estabilidade suficiente para atender cada PcD em sua realidade física, emocional e potencial. De acordo com Labronici *et al*, 2000:

A utilização da prática esportiva como uma ferramenta de reabilitação abriu a possibilidade de modificar a preocupação médico-terapêutica pela busca de uma maior independência nas suas atividades diárias e na sua vida social. Esta maior independência, associada à prática esportiva, extrapola seu papel inicial de promover apenas benefícios físicos e sociais e passa a afetar diretamente a vida das PcD (apud Haiachi *et al*, p. 161).

³⁹ Centro Nacional de Lesionados Medulares do Hospital de Stoke Mandeville

Em relação aos benefícios físicos devemos ressaltar que eles não significam ‘uma cura’ da limitação de PcD. Significa ganho e melhoria de nova mobilidade e/ou resignificação daquela limitação. O que constitui um novo ‘ajuste’ a especificidade do corpo de cada uma dessas pessoas. Tal ‘ajuste’ está ligado, necessariamente, às oportunidades para o desenvolvimento do potencial que cada um apresenta. Por isso, importa retomar sempre sobre a questão das diferenças individuais que traduzem as singularidades dos que praticam o paradesporto.

Steinberg e Bittar (1993), citados por (LABRONICI *et al*, 2000), afirmam que o esporte sempre deve estar presente na reabilitação de qualquer pessoa, já que todo ser humano tem certo nível de ‘potencial residual que deve ser estimulado’ em busca de uma vida mais saudável e digna. Ademais, os autores consideram que as transformações advindas da prática do paradesporto são capazes de:

[...] acordar dentro de cada deficiente físico envolvido no programa esportivo, um sentimento e vontade de melhorar o seu mundo, provando para si mesmo e para a sociedade que são capazes de terem soluções para suas maiores dificuldades ou barreiras. Eles passaram a cobrar, especialmente de si mesmos, soluções para as suas maiores dificuldades. Assim, a integração que o esporte trouxe para esses portadores de limitação física foi de muita importância para eles próprios e para as pessoas que se relacionavam com eles, permitindo-lhes melhor identidade na sociedade (LABRONICI *et al*, 2000, p. 1099.)

Foi esta a realidade experienciada pelos dois paraplégicos referenciados anteriormente e reconhecidos como precursores do paradesporto no Brasil. A história revela que em 1957 o brasileiro Robson Sampaio (estudante e trabalhador nos EUA), após um acidente de trabalho foi diagnosticado com paraplegia e no tratamento fisioterápico ele conheceu atividades práticas desportivas destinadas a quem havia perdido o movimento das pernas. Uma delas foi o basquete em cadeiras de rodas (BCR). Na volta ao Brasil trouxe com ele essa modalidade esportiva e passou a difundi-la entre outras PcD fundando o Clube de Otimismo (RJ, abril/1958). Essa ação é reconhecida como o primeiro movimento desportivo organizado para as PcD. Em sequência, Sérgio Del Grande, outro brasileiro – também com paraplegia e reabilitado nos EUA – fundou o Clube do Paraplégico (SP, julho/1958), conforme assinalam Augusto e Brancatti (2010); Pereira Jr, Kehdi e Mosmann (2016); Cazarotti (2021); CPB (c2022).

Em abril de 1958, o BCR, um dos principais esportes paralímpicos, começou a ser praticado em solo nacional, ganhando visibilidade por meio da realização de jogos amistosos oficiais adaptados para as PcD. A primeira delas, em 1959, foi realizada no Rio de Janeiro entre as equipes brasileiras daquela modalidade: o Clube dos Paraplégicos de São Paulo (22pts) versus o Clube do Otimismo do Rio de Janeiro (17pts). Nos amistosos seguintes, o time carioca

foi o vencedor (1960 e 1961). Esses jogos contaram com a participação dos pioneiros na prática em BCR e marcaram a ‘sistematização competitiva do basquetebol em cadeira de rodas’ no Brasil, como afirmam Augusto e Brancatti (2010); Pereira Jr, Kehdi e Mosmann (2016); Cazarotti (2021); CPB (c2022).

Contudo, a despeito da disseminação e notoriedade alcançadas pela nova modalidade de esporte no Brasil, do reconhecimento, da admiração e da reinserção social que os paratletas passaram a ter, somente em 1969 que o país participou de uma competição internacional: o Parapan de Buenos Aires. Segundo, Augusto e Brancatti a finalidade desta participação era: “[...] buscar conhecimento das modalidades que integravam os eventos paralímpicos [para] três anos depois [1972], o Brasil participar de sua primeira Paralimpíada, sediada na cidade alemã de Heidelberg” (2010, p. 2).

Em nosso país, ao longo da segunda metade do século XX, ainda que lentas, importantes ações foram realizadas para que as PcD alcançassem direitos e acesso, não somente à educação, mas também, às atividades paradesportivas e à novos espaços de luta por políticas específicas para a inclusão social. A adaptação dos esportes foi uma dessas ações. Mais do que a visibilidade proporcionada aos atletas com deficiência, o EA ampliou as possibilidades desses participando para o reconhecimento e para o desenvolvimento das potencialidades daqueles, encorajando-os na reocupação de espaços na sociedade e, o mais importante, incentivando-as no resgate da dignidade pessoal (Müller, 2018).

Parreira (2020, p. 1), afirma que “a dignidade está relacionada a uma qualidade moral que conduz o outro à consciência de si, do seu potencial, do seu amor-próprio, do seu valor, das suas possibilidades e do respeito que merece”. A autora entende que falar de dignidade é falar de humanidade, atualizando no outro sua essência humana e, ao mesmo tempo, singular. Para ela, desconsiderar essa atitude implica no “encarceramento [da pessoa] no limbo da exclusão” (p. 4).

Para além de conquistas, reconhecemos que todo contexto que demanda ações e movimentos em prol de causas importantes, se depara com inúmeros embates. E a exclusão é o que mais compromete a dignidade da PcD. Ressaltamos que uso de estratégias que abram caminho rumo à inclusão, como é o caso do paradesporto, precisam ser fomentadas, para garantir os direitos já alcançados pelas PcD e outros ainda necessários. De acordo com Haiachi *et al* (2018, p. 161).:

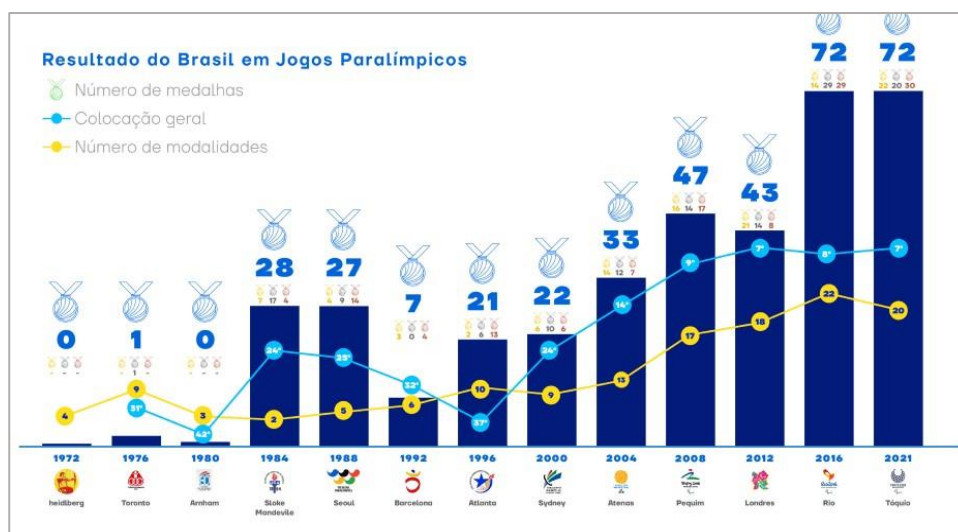
O contexto histórico da pessoa com deficiência é mediado por diversas fases que [...] deram sentido para cada período ou época dentro de cada grupo; desde os princípios que norteavam a eliminação do deficiente do contexto social – exclusão material ou

simbólica – até as fases posteriores de segregação, integração e adaptação rumo a uma participação mais efetiva desta parcela da população na sociedade.

Nesta perspectiva, mesmo com as dificuldades encontradas, desde a primeira participação do Brasil nas paralimpíadas, os paratletas brasileiros veem alcançando para a população das PcD cada vez mais elementos como: notabilidade, reconhecimento e inserção social, ou seja, a consolidação da inclusão. O aumento do número de paratletas junto ao destaque conquistado nas competições oficiais, como é o caso das paralimpíadas, são os melhores reveladores do caminho percorrido e dos legados já construídos pelo paradesporto brasileiro.

De acordo com Comité Paralímpico Brasileiro (CPB, c2022), desde os jogos Paralímpicos de 1972 (primeira participação brasileira) até os de 2021, foram inúmeros atletas com algum tipo de deficiência revelados, um total de 373 medalhas conquistadas e ascensões na classificação geral, conforme podemos observar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Resultados do Brasil em Jogos Paralímpicos



Fonte: CPB (c2022)

Podemos notar que o Brasil desde sua primeira vez nas Paralimpíadas não deixou de participar em nenhuma edição. De igual modo, observamos que o número de atletas competindo, entre a primeira edição e a última atingiu um progresso expressivo. Assim como o número de modalidades esportivas das quais os atletas (homens e mulheres) participaram e um avanço em termos da classificação junto aos outros países (CPB, c2022).

Quanto ao número de medalhas, ressaltamos que o progresso, mesmo que não tenha sido regular, foi bastante presente. Tanto que o Brasil chegou às Paralimpíadas em 1972 com

uma delegação de 20 atletas, competindo em 3 modalidades e voltou para casa sem medalhas; enquanto 12 edições depois (2021)⁴⁰ ele chegou aos Jogos Paralímpicos com 260 atletas, competindo em 30 modalidades esportivas e voltou para casa com 72 medalhas. Em termos de classificação geral no ranking paralímpico mundial o Brasil saiu do 31º lugar (1976), para o 7º lugar e ‘despontando como uma das principais forças mundiais no paradesporto’ (CPB, c2022).

Conforme observamos anteriormente, é preciso considerar as singularidades não somente de cada paratleta ao analisarmos seu processo de evolução dentro do paradesporto; mas também da região da qual ele faz parte. Muitos pesquisadores do paradesporto no Brasil são unânimes em afirmar que, entre as décadas de 1950 e 1990, grande parte das conquistas dos atletas paradesportivos e paralímpicos se deve mais ao envolvimento, disciplina, persistência e luta (enfim) deles próprios, organizados em associações espalhadas pelo Brasil, do que do apoio governamental; segundo revela Bentim (2016) quando citado por Pereira Junior, Kehdi e Mosmann (2016, p.1):

A verdade é que os primeiros passos do paradesporto nacional e paulista foram feitos por abnegados, voluntários, simplesmente porque não havia dinheiro. A mentalidade dos anos 1950, e pelas décadas seguintes era de preconceito, e não apenas de pessoas. Empresas também tinham receio de ver seu nome ligado à gente “estranha”, sem braço, sem perna, cegas, surdas ou em uma cadeira de rodas. Para se ter uma ideia, no início das minhas atividades no CPSP, em 1994, os técnicos eram voluntários, e para organizar uma competição nossos atletas se uniformizavam e iam pedir dinheiro em semáforos. Não dá para imaginar isso nos dias de hoje

Até os anos 1990, o cenário foi bem complicado nos ‘bastidores’ do paradesporto olímpico. Apenas em 1995 houve uma reviravolta positiva nesse contexto com a criação do CPB. Porque ela possibilitou mais planejamento, organização e também motivação devido aos recursos financeiros que passaram a entrar, por meio da iniciativa da ‘Lei dos Bingos’; conforme asseveram Pereira Junior, Kehdi e Mosmann (2016), essa lei fazia com que os bingos concedessem parte de sua arrecadação ao desporto de modo geral: tanto para o olímpico quanto para o paralímpico.

Esses autores acrescentam que:

[...] com o advento da Lei Piva, sancionada em 16 de julho de 2001, tudo mudou definitivamente. Ela representou um marco para o esporte nacional, ao proporcionar um avanço na captação de recursos destinados ao desenvolvimento desportivo brasileiro. Essa lei prevê que 2% da arrecadação bruta das loterias federais em operação no país, descontadas as premiações, sejam destinados em favor do Comitê Olímpico do Brasil (COB) e do CPB, na seguinte proporção: 85% para o COB e os 15% restantes para o CPB.

⁴⁰ Em função da pandemia do Covid-19 muitos paratletas não participaram dessa última edição de Jogos Paralímpicos. Tanto que, em 2016 o número de paratletas da delegação brasileira foi maior que em 2021.

Sabemos que toda iniciativa, principalmente, aquelas que sugerem a quebra de estigmas e paradigmas, são trabalhosas e demandam tempo, persistência e lutas. O estabelecimento do paradesporto no Brasil é mais um exemplo disso. Até aqui, percebemos que a caminhada dessa modalidade vem sendo marcada por essas questões do mesmo modo que vem sendo marcada pelas conquistas alcançadas. Perseverar no avanço dessa última e investir no desenvolvimento do potencial da PcD ainda é a possibilidade que mais pode consolidar sua natureza humana e a sua capacidade de se ressignificar.

3.3 ADFEGO E IFG: POSSIBILIDADES DE INTERLOCUÇÃO

A Associação dos Deficientes Físicos do Estado de Goiás (ADFEGO), enquanto organização e o IFG, como instituição, por meio de seus documentos oficiais, afirmam apresentar ações inclusivas para a inserção das PcD na sociedade. A primeira consiste numa organização social que atua no terceiro setor e possui notoriedade em Goiás a partir dos serviços prestados às PcD da sociedade goiana. Por outro lado, a segunda que é uma das instituições públicas federais de ensino no Estado de Goiás, já está consolidada pela sua atuação no campo da Educação Profissional e Tecnológica, bem como por suas ações extensivas, também para com a sociedade goiana.

A ADFEGO foi fundada em março de 1981 com o objetivo de desenvolver atividades e atendimentos, nas mais diversas áreas relacionadas às pessoas com deficiência física (PcDF). Uma de suas primordiais finalidades é promover a inclusão social por meio do respeito à dignidade da pessoa humana, seguindo os princípios estabelecidos pela Constituição Federal, pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e pelo estatuto da própria associação, o qual indica que atuação da ADFEGO é no seguinte sentido:

Reunir as pessoas com deficiência física sob a égide da Associação, atuando na implementação de medidas que visem obter melhoria em sua condição de existência, mediante atuação junto à comunidade, família, entidades e aos poderes públicos, para ampliação da assistência, reabilitação, amparo, capacitação profissional e aproveitamento da mão de obra da pessoa com deficiência física, a fim de promover sua plena integração e inclusão na sociedade (ADFEGO, 2016, p.3).

Essa associação nasceu do sonho de um pequeno grupo de PcDF, as quais almejavam a formação de uma associação que cuidasse pelos direitos dessas pessoas já que viviam sem suporte específico, discriminadas e excluídas pela sociedade, contando, à época, apenas com o apoio parco do Estado. Ressaltamos que no ano de sua fundação muito se discutiu sobre a necessidade da busca de políticas públicas que de fato incluíssem as PcDF na sociedade, à

exemplo de outros estados que, inclusive, sentiam falta da representatividade goiana, aspecto esse que acabou fortalecendo a criação da associação.

No princípio, as dificuldades foram mais acentuadas e o trabalho para fundar uma associação que cuidasse dos direitos das PcDF exigiu do grupo fundador empenho e determinação para que a inclusão pudesse tornar visível para a sociedade a existência daquelas pessoas e, sobretudo, o potencial que têm e que as capacita para exercer as mais diversas atividades. Neste processo, a ADFEGO recorreu às autoridades do governo estadual. Conforme estabelecido em seu estatuto:

Celebrar Termos de Parcerias com os poderes públicos, visando colaborar com a implementação das políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência, podendo atuar na área da assistência social, empregabilidade, esporte, cultura e saúde, no que diz respeito a habilitação e reabilitação, bem como em toda área que vise a melhoria da condição de vida do segmento (ADFEGO, 2016, p. 5)

Para iniciar as atividades o Governo do Estado cedeu à ADFEGO uma pequena sala no Estádio Olímpico com poucos móveis e material de trabalho, mas com espaço físico para aulas em dois tipos de categorias adaptadas de esporte. Diante da insuficiência de recursos e na busca por algo maior, o empenho continuou por meio da criação de equipes esportivas de natação e basquete em cadeiras de rodas. Isto assim, com o intuito de atrair jovens com deficiência física e incentivá-los às práticas desportivas por meio do EA. Este foi o pontapé inicial do paradesporto no Estado de Goiás, revelando a superação dos limites e a capacidade das PcDF.

A prática paradesportiva fez com que todo o trabalho desenvolvido pela associação ganhasse destaque, permitindo que mais pessoas conhecessem a ADFEGO, o que fez aumentar o número de associados. Anos depois, o acréscimo da demanda trouxe a necessidade de um espaço com maiores condições para que a associação realizasse suas atividades. Esse motivo levou à transferência da sede da associação para o Centro de Apoio (Setor Vila Nova/Goiânia). Foi neste período que se consolidou a centralização dos serviços prestados. E, além da ADFEGO, os atendimentos para deficientes visuais e auditivos também se concentraram no mesmo espaço.

Em 1990 foi estabelecida uma parceria entre a ADFEGO e a Fundação da Criança, do Adolescente e Integração do Deficiente - FUNCAD, possibilitando a criação dos seguintes núcleos: 1) Casa do Paraplégico; 2) Oficina de artesanatos; 3) Oficina de reparos de cadeiras de rodas (hoje denominada ‘Mão na Roda’).

Com o passar dos anos e devidamente consolidada a ADFEGO vem acumulando conquistas, aprendizados, uma boa organização e estrutura física adequada as suas demandas. Na atual sede funcionam serviços nas seguintes áreas: 1) Reabilitação física e social; 2)

Qualificação profissional; 3) Psicoterapia; 4) Serviço social; 5) Assistência jurídica, 6) Fisioterapia; 7) Fonoterapia; 8) Terapia ocupacional; 9) Paradesporto e todo o corpo administrativo e de gestão que proporciona as PcDF orientações necessárias e suporte para a sua inclusão na sociedade.

Segundo Campos (2020), a ADFEGO atua e como um forte instrumento de intermediação entre as PcDF e a sociedade, principalmente, na defesa dos direitos e no empenho para a efetiva inclusão social. Sua missão é a promoção do bem-estar dos seus associados oferecendo-lhes a oportunidade do exercício da cidadania com autonomia, independência e dignidade. Na associação não existe diferenciação entre carente ou não de recursos financeiros; carentes ou não de assistência do governo; a ADFEGO atende as PcDF, preocupando-se com direitos sociais básicos dessas pessoas. Tais como: alimentação, saúde e educação, trabalho, transporte, arte, cultura, lazer e práticas paradesportivas.

Como prestadora de serviços a associação busca informar, formar e orientar o associado sendo estes, aspectos fundamentais que tem garantido uma participação efetiva das PcDF em todos os setores que discutem e realizam ações voltadas para a realidade delas. Neste sentido, essa entidade acredita que é através do conhecimento e esclarecimento sobre o conjunto de políticas que atendem as PcDF neste novo contexto, que elas poderão reivindicar ações pautadas nos seus direitos. Para tanto, notamos que é fundamental o acesso à formação nas áreas de conhecimento dos seus direitos, sendo este um outro grande desafio dessa entidade: a capacitação de seus associados e colaboradores.

Destacamos que a ADFEGO é uma entidade representativa e, como tal, tem suas ações justificadas pela necessidade de buscar o respeito, o tratamento igualitário, realizar a luta contra o preconceito e confirmação do potencial das PcDF, eliminando todos os entraves impostos pela sociedade. Nesse sentido, ela se incumbe de oferecer também atividades culturais e oficinas terapêuticas, recreação e lazer, além da prática paradesportiva, com objetivos claros e voltados para a habilitação, para a reabilitação, inserção, reintegração, socialização, enfim, para a inclusão das PcD (ADFEGO, 2016).

Atualmente, a ADFEGO disponibiliza sete modalidades paradesportivas⁴¹ para 140 atletas. Essa é uma ação que não somente contempla a construção dos legados já referidos no tópico 3.2, como ‘perpetua’ os mesmos e cria outros mais, na medida em que os atletas do

⁴¹ Atletismo, basquete em cadeira de rodas, futebol de amputados, halterofilismo, natação, tênis-de-mesa e volei sentado.

paradesporto se identificam com essa modalidade, se apropriam dos seus legados e constroem novos.

O IFG nasceu em dezembro de 2008, por meio da promulgação da Lei nº 11.892, que transformou o antigo CEFET-GO em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). A função social da Instituição foi ampliada e ela passou a oferecer diversos níveis de ensino – formação inicial de trabalhadoras/es (FIC), cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, bacharelados, licenciaturas e pós-graduação – além de promover pesquisa e extensão contextualizada. Conforme documentos internos da instituição:

Recebia destaque a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a convergência entre ciência, tecnologia e cultura nos desenhos curriculares e a condução de políticas e programas voltados para a inclusão e para a diversidade. Além da ampliação da sua função social, a Instituição também foi expandida por meio de uma estrutura *multicâmpus*, o que, em última instância, acarretou profundas mudanças em sua organização administrativa e acadêmica (IFG, 2019, p. 10)

Com essa mudança a função social da instituição foi ampliada, ela passa ofertar e diversificar sua grade de cursos, modalidades e níveis de ensino, bem como a formação técnica e profissional. Por outro lado, a instituição passou a ter status de autarquia com autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial para organizar, gerir e produzir suas próprias políticas públicas em âmbito geral. Mas, principalmente, pensando em sua função social e estudantil que visam a inclusão social e educacional.

Essa instituição é organizada sob os princípios básicos de uma sociedade democrática. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/2019), seus princípios ético-políticos estão estruturados a partir da defesa da democratização da sociedade, da dignidade humana, dos direitos humanos, da diversidade, da inclusão, do desenvolvimento sustentável e da justiça social, a fim de contribuir na construção de uma sociedade justa e menos desigual.

Nesse sentido, uma ação adequada do IFG, foi a criação dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNEs, pensado para atender as políticas de inclusão social no âmbito da instituição. Desta forma, o PDI (2019, 15) estabelece políticas de inclusão e acessibilidade, com a criação dos núcleos de acessibilidade, inclusão, atendimento e de estudos temáticos em todos os campi. Cada campus do IFG possui seu núcleo, e tem autonomia para se organizar e agir no sentido de intervir em cada realidade, desenvolvendo ações de inclusão social e acessibilidade.

O IFG, nos mais variados cursos e modalidades de ensino, deve atender alunos com de Necessidades Educativas Específicas (NEE). Por isso, ao receber alunos com essas características, a escola terá que desenvolver um trabalho de atendimento desse público (investindo na sua estrutura, em espaços materiais e em recursos humanos com formação especializada); ou seja,

professores e técnicos administrativos devem se organizar num trabalho coletivo nesse sentido. Em sua última revisão o PDI indicou novas ações (programas institucionais) que devem ser efetivadas até dezembro de 2023. A saber:

a. promoção da igualdade étnico-racial que contemple a criação de auxílios e/ou bolsas que garantam a permanência e promovam condições de êxito para estudantes negras/os, quilombolas e indígenas, além da inserção de recorte étnico-racial nas bolsas existentes; b. atendimento específico às populações do campo e às comunidades indígenas e quilombolas em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações; c. criação de condições adequadas aos portadores de necessidades educacionais específicas; d. plena igualdade nas relações de gênero; e. proteção à livre manifestação de orientação sexual; f. **acessibilidade e inclusão de deficientes**; g. combate à evasão (IFG, 2019, p. 17-18, grifos nossos).

A organização do PDI (IFG, 2019) apresenta ter compromisso com políticas e diretrizes de inclusão na instituição, de forma a consolidar o perfil institucional em relação à inclusão de alunas/os com NEE. Aspecto que o responsabiliza pedagogicamente para o atendimento deste público e garantindo a ele segurança nas atividades desenvolvidas e formação de qualidade.

Em outro documento interno, o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), destacamos o seguinte objetivo: “[...] proporcionar às/aos estudantes com necessidades educacionais específicas e às PcD as condições para o desenvolvimento acadêmico. Esse desenvolvimento acadêmico está associado as práticas intelectuais que devem ter os recursos suficientes e adequados para a necessidade de cada aluno” (2018, p. 26). Ainda de acordo com esse documento, os alunos com NEE devem ter o acompanhamento com professores e demais profissionais especializados para que possa desenvolver suas habilidades escolares, acadêmicas e intelectuais, no sentido de efetivar a inclusão.

As duas instituições (ADFEGO e IFG), têm nos documentos, nas ações e nas trajetórias o compromisso voltado para inclusão das PcD. Diante disso é que vislumbramos o desafio de estabelecer interlocuções adequadas entre ambas, para que as experiências com o paradesporto da ADFEGO sejam compartilhadas com a área da Educação Física do IFG, instigando os professores a uma possível integração que possa transformar as experiências daquela organização, em ações práticas no contexto educacional das aulas de educação física da instituição.

Qual a aproximação que deveríamos fazer entre a ADFEGO e o IFG? Como apontamos anteriormente, são duas instituições de origens e atuação em campos diferentes. A primeira atua no terceiro setor e nas áreas de Assistência Social e da Saúde, a segunda atua no sistema público federal de ensino. Contudo, ambas têm interesses em atender uma demanda específica das PcD. A ADFEGO é voltada ao amparo social, de reabilitação e inserção da PcD na sociedade como um todo e, para tanto, ela toma as atividades paradesportivas como um dos instrumentos para alcançar

seu objetivo maior: a inclusão das PcD. Por outro lado, o IFG se volta para implementar uma educação pública, gratuita, de qualidade e responsável por inserir (sem distinção) todas as PcD da sua comunidade acadêmica, para também alcançar um de seus objetivos: a inclusão das PcD.

Podemos afirmar com isso, que é neste ponto que ADFEGO e IFG se encontram: no compromisso que ambas têm de trabalhar na dissipação do paradigma da exclusão e na realização da inclusão. Estes são os aspectos que ligam, diretamente, uma à outra. Preservando, é claro, seus objetivos organizacionais e institucionais, podem estabelecer um compromisso de disponibilidade e cooperação entre si, podendo trabalhar juntas no fortalecimento das políticas públicas voltadas para as PcD e, de igual modo, podendo juntas contribuir para a atualização e o fortalecimento da inclusão.

4 METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo a nossa proposta foi realizar uma apresentação geral da metodologia utilizada para identificar qual a concepção dos sujeitos que participaram da pesquisa sobre o objeto de estudo nela trabalhado. Para tanto, explicitamos todo os procedimentos metodológicos utilizados ao longo do processo de construção desta a pesquisa. Desde as ações estabelecidas para a coleta dos dados e pela análise desses, até chegarmos à discussão dos resultados, por meio de contrapontos estabelecidos com a fundamentação teórica da pesquisa. Por fim, apresentamos o Produto Educacional.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA DE PESQUISA

Optamos por desenvolver uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental pertinentes ao tema abordado, por meio da qual pudemos estabelecer uma investigação sobre aspectos de uma realidade que precisou ser compreendida, por meio de referenciais teóricos, os quais nos permitiram explicar e explicitar elementos conceituais, históricos, sociais e culturais acerca do nosso objeto de estudo. Por outro lado, a pesquisa bibliográfica nos oportunizou produzir informações que podem servir de legados para a construção de novos estudos.

No que se refere à abordagem, a pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que, objetiva, principalmente, analisar e interpretar informações da essência dos fatos e os elementos teóricos, de modo sistematizado, conforme afirma Rodrigues (2007). Por outro lado, o estudo qualitativo valoriza, de maneira considerável, a observação, pois é por meio dela que podemos conduzir a organização sistematizada do nosso pensamento relacionando os elementos teóricos aos elementos coletados em campo, junto aos sujeitos participantes (ANDRÉ E LÜDKE, 1986).

Outro aspecto importante da pesquisa qualitativa é análise dos dados, que em nosso caso fora realizada por meio da leitura hermenêutica, proposta que nos permite estabelecer uma interlocução entre a fundamentação teórica e os dados levantados, interpretando o que foi sendo revelado com a devida fidelidade e coerência com os fatos (dados) apresentados tanto nas respostas fechadas como nas descrições e narrativas.

4.2 AMOSTRA DA PESQUISA – SUJEITOS

No que se refere à amostra utilizada, esta diz respeito a um conjunto de sujeitos que se ligam diretamente ao objeto pesquisado. Em nossa pesquisa a amostra fora constituída por um grupo de 12 servidores, sendo oito professores de EF e quatro técnicos administrativos dos NAPNEs de cinco campus do IFG que fazem parte da região metropolitana de Goiânia. A idade média dos sujeitos variou entre 30 e 50 anos (grupo de professores) e 30 a 40 anos (grupo dos NAPNEs). Em ambos os grupos haviam homens e mulheres.

4.3 PROCEDIMENTOS

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos partimos inicialmente de uma revisão da literatura existente sobre o tema, ou seja, de um referencial teórico coerente com a temática estudada, para depois buscar mais informações em documentos oficiais das duas instituições selecionadas para fazer a pesquisa. No momento posterior, fizemos entrevistas com os sujeitos selecionados, buscando elementos informativos que pudessem, em momento oportuno, contribuir para responder à pergunta posta em nosso problema de pesquisa e nos possibilitar ampla investigação e compreensão do nosso objeto de estudo: ‘Quais os limites e possibilidades de atividades paradesportivas contribuir com a perspectiva inclusiva da EF no IFG?’.

4.3.1 Procedimentos de intervenção – instrumentos utilizados

O primeiro instrumento utilizado junto aos sujeitos da pesquisa foi o Termo de Consentimento livre e esclarecido (TCLE): um documento que apresentou a pesquisa, os pesquisadores e o objetivo do estudo, bem como o convite para participar como sujeito do processo de investigação. Tal documento deixou claro também sobre a liberdade do sujeito em participar ou não, em dar continuidade ou não, mesmo depois de concordar em participar.

Para a investigação prática de nosso estudo (as entrevistas) usamos, como instrumento, um questionário com 6 perguntas fechadas/semiestruturadas (cada pergunta tinha alternativas e mais um espaço para o sujeito se colocar subjetivamente); 1 pergunta totalmente aberta. Em função do contexto pandêmico, o procedimento de intervenção para coletar os dados foi realizado de modo on-line, por meio de um questionário elaborado em formulários via

ferramenta *Google Forms*. Relatamos a ausência de resistência por parte dos sujeitos em responder ao questionário da entrevista. Essa etapa foi totalmente livre de percalços.

Ressaltamos que a inserção de um questionário semiestruturado em nosso estudo, foi motivada pela importância do que podemos coletar por meio de informações oriundas de um estudo empírico (entrevistas). As informações teóricas e conceituais são importantes, mas as informações de uma entrevista (questionário), por exemplo, é uma forma de complementar ou associar mais informações que se tornam conhecimento importante para ampliar a visão e o nível de informações que a pesquisa deve ter

Acrescentamos nosso estudo foi desenvolvido com rigorosa atenção às exigências éticas. Para tanto, todo o material utilizado nos procedimentos metodológicos fora encaminhado juntamente com o projeto inicial deste estudo, ao Comitê de Ética do IFG. A investigação prática da pesquisa somente teve início após recebida a aprovação do referido comitê.

4.3.2 Procedimentos de análise dos dados – a leitura hermenêutica

É importante indicar como a leitura hermenêutica pode ser inserida em uma pesquisa. Dessa maneira, perguntamos: O que é a leitura hermenêutica? Qual sua importância e contribuições aplicadas em uma pesquisa dessa natureza? Essas são algumas perguntas que irão nos orientar nesta parte e no fim deste estudo. Inicialmente podemos dizer que a leitura hermenêutica é uma técnica de leitura e interpretação bastante utilizada no campo das ciências sociais e humanas, principalmente no Direito e na História como forma de conhecimento histórico, mas isso não impede o uso dessa técnica por outras ciências, como é caso da educação enquanto uma forma de saber (CONTE e SIDI, 2017).

A leitura hermenêutica nos apresenta uma forma de apreender o material pesquisado e levantado numa investigação preservando sua essência conceitual, bibliográfica e relativas às informações coletadas. Conti e Sidi (2017), enfatizam que a hermenêutica reconhece a voz do outro, implicando numa interpretação contextualizada que privilegia os discursos (orais e/ou escritos) dos sujeitos, permitindo o sentido do que é expressado com respeito e a devida sistematização. A leitura hermenêutica possibilita o pesquisador pensar a realidade de modo que os preconceitos sejam revistos e reconstruídos nos contextos de atuação, ampliando nossa compreensão acerca do objeto estudado de maneira contextualizada, isto é: compreender com maior amplitude e autenticidade o contexto e o fenômeno estudado.

4.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

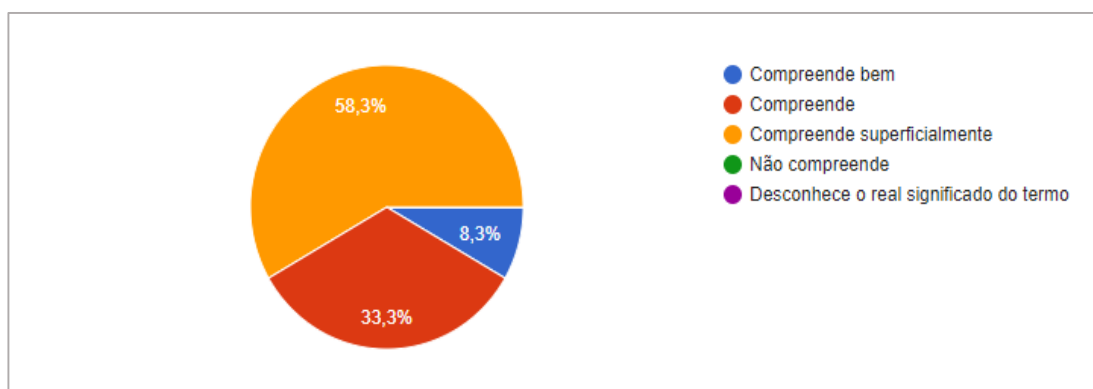
De forma geral, observamos a presença de sujeitos que disseram estar de acordo com a necessidade de inserção dos alunos com deficiência em aulas de educação física escolar adaptada e, do mesmo modo, demonstraram concordância o desenvolvimento de atividades paradesportivas no âmbito da Instituição. Acrescentamos que o elemento inclusão também foi outro fator bastante discutido.

Ao propor o questionário, tivemos a preocupação de levar os nossos entrevistados para respostas subjetivas e não meramente de respostas objetivas, daí nossa proposta de um questionário com perguntas fechadas/semiestruturadas. Percebemos que a ‘permissão’ (incentivo) dada aos sujeitos para responder subjetivamente sobre determinados elementos, permitiu reflexões mais amplas sobre o objeto de estudo, aumentando nossa possibilidade de efetivar o uso da leitura da hermenêutica para analisar os dados.

Passamos às questões e respostas.

4.4.1 Qual é o seu conhecimento sobre a Educação Física Inclusiva

Gráfico 1 - Compreensão sobre a Educação Física Inclusiva

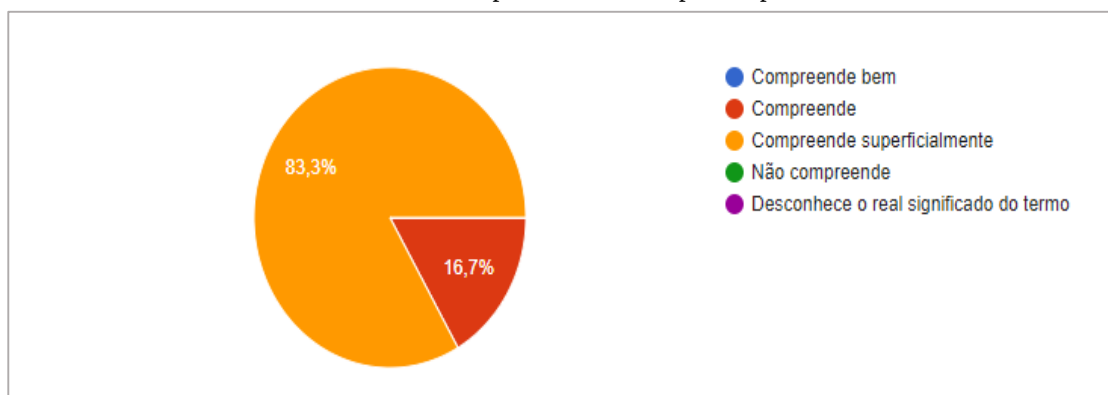


Fonte: Elaboração do próprio autor

Conforme observamos no gráfico um, 8,3% dos sujeitos afirmaram que compreendem bem os conceitos da Educação Física Inclusiva, 33,3% compreendem, ao passo que 58,3% compreendem superficialmente. Mantoan (2013), afirma que a inclusão implica uma mudança no paradigma das instituições de ensino. Diante disso, nos chama a atenção que mais da metade dos sujeitos admitem ‘compreender superficialmente’ o tema abordado, demonstrando certa incoerência entre o que está previsto no PDI, quanto à oferta de profissionais qualificados para atender a demanda de alunos com NEE em todas as áreas de ensino da instituição.

4.4.2 Qual é o seu conhecimento sobre o Paradesporto

Gráfico 2 - Compreensão sobre o paradesporto



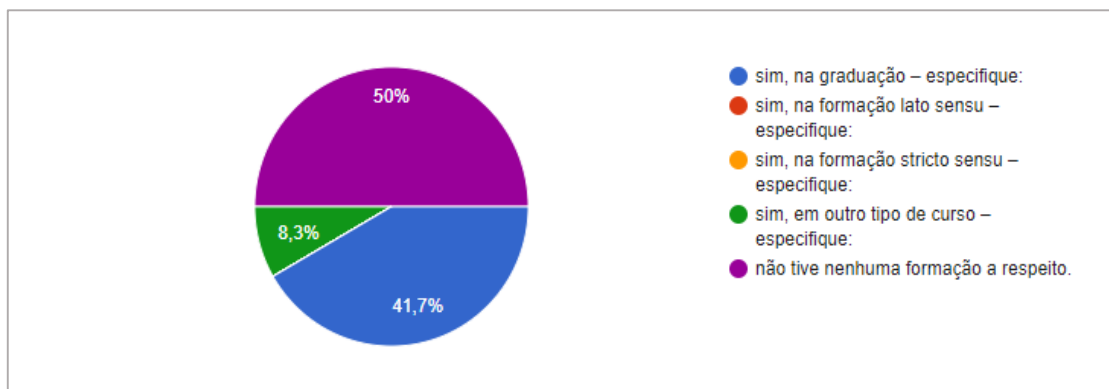
Fonte: Elaboração do próprio autor

O gráfico 2 apresenta que ao serem questionados sobre os seus conhecimentos a respeito do paradesporto, 16,7% dos sujeitos afirmaram compreender sobre o tema, enquanto 83,3% disseram compreender de forma superficial. Nos chamou a atenção o fato de que a maioria dos sujeitos ‘compreendem de forma superficial’ o tema do paradesporto, uma vez que essa modalidade faz parte da área da EF e da educação especial. Segundo Augusto e Brancatti (2010), o esporte adaptado surge para proporcionar a pessoa com deficiência física a integração ao meio social, e proporcionar benefícios físicos dos quais ela necessita para sobreviver e ter uma melhor qualidade de vida.

Para Mantoan (2003), é importante que os professores dominem não só os conteúdos curriculares, mas também os processos de ensino e aprendizagem. Na concepção da autora, uma educação de qualidade para todos supõe o tratamento das questões relativas ao ensino das PcD na formação geral de educadores, visando minimizar os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. Nesse sentido, vemos a importância de uma formação continuada em todos os aspectos e etapas do processo educativo.

4.4.3 Você teve contato com a Educação Especial em algum momento da sua formação acadêmica

Gráfico 3 - Contato com a educação especial na formação



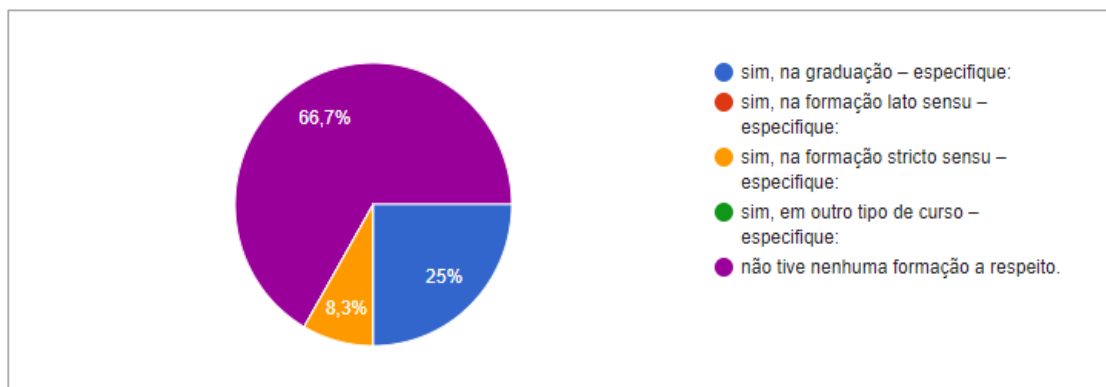
Fonte: Elaboração do próprio autor

Observamos no gráfico 3 que 8,3 dos sujeitos afirmaram ter alguma especialização em EE, já para 41,7%, o contato foi na fase de graduação, e para 50% nenhum contato foi obtido durante toda vida acadêmica. Mendes (2006) destaca que o tema da normalização - associado à educação especial - surgiu atrelado à integração e implica no direito da PcD de experienciar tudo o que as outras pessoas vivenciam cotidianamente nas sociedades onde estão inseridas. E, para tanto, elas devem ser igualmente oportunizadas às mesmas atividades dos demais grupos sociais. Nesse contexto, vemos a importância desse tema ser abordado, não somente em toda comunidade acadêmica, mas logo nos primeiros anos da graduação do profissional da EF.

Perguntamos ainda aos nossos sujeitos: Você teve alguma disciplina, durante sua formação acadêmica, que apresentou sobre a interação entre a Educação Inclusiva e o Paradesporto?

4.4.4 Você teve alguma disciplina, durante sua formação acadêmica, que apresentou sobre a interação entre a Educação Inclusiva e o Paradesporto

Gráfico 4 - Interação entre Educação Inclusiva e Paradesporto



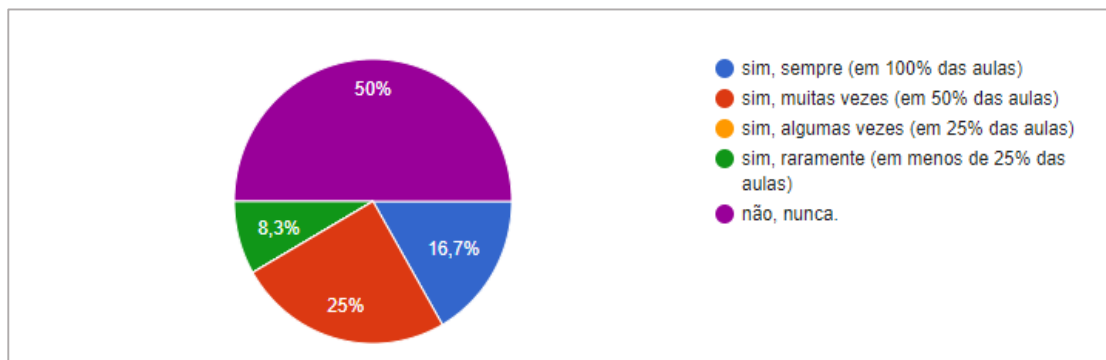
Fonte: Elaboração do próprio autor

Notamos no gráfico 4 que as respostas acerca da interação entre Educação Inclusiva e Paradesporto na formação Acadêmica revelam que 8,3% dos entrevistados teve contato sobre o tema na formação *Stricto Sensu*, já para 25% esse contato ocorreu na graduação e a maioria (66,7%), não tiveram nenhum contato sobre essa integração durante o processo formativo. Diante dos dados apresentados, inferimos que a falta de formação relacionada a essa questão dificulta as ações e o desenvolvimento da EFI e sua integração com o Paradesporto.

De acordo com Romero e Carmona (2017), as contribuições trazidas pela Educação Física Adaptada enquanto área de conhecimento e prática de atividade física se tornaram muito importantes para o desenvolvimento do Paradesporto e dos esportes paralímpicos. A Educação Física Inclusiva, pode ser percebida e estudada como a área do conhecimento que busca a socialização e a inclusão, uma vez que, quando em desenvolvimento, integra todos os alunos, com e sem deficiência.

4.4.5 Você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas inclusivas?

Gráfico 5 - Práticas Inclusivas nas aulas de EF

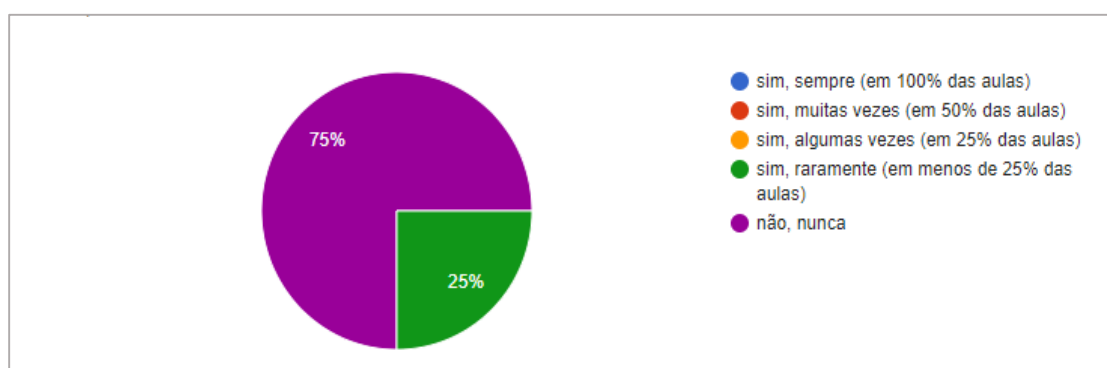


Fonte: Elaboração do próprio autor

Conforme observamos no gráfico 5, apenas 8,3% dos sujeitos raramente apresentou práticas inclusivas nas suas aulas de EF, já para 16,7% houve sempre contato, para 25% dos sujeitos a prática ocorreu de forma esporádica e para 50% nunca apresentou práticas inclusivas em suas aulas. Segundo Mantoan (2015, p. 39), o que é, necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrange, principalmente, instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, julgamos que é justamente a quebra dessas barreiras no ambiente escolar através das boas práticas inclusivas que irá contribuir com o efetivo processo de inclusão.

4.4.6 Você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas paradesportivas?

Gráfico 6 - Práticas Paradesportivas nas aulas de EF



Fonte: Elaboração do próprio autor

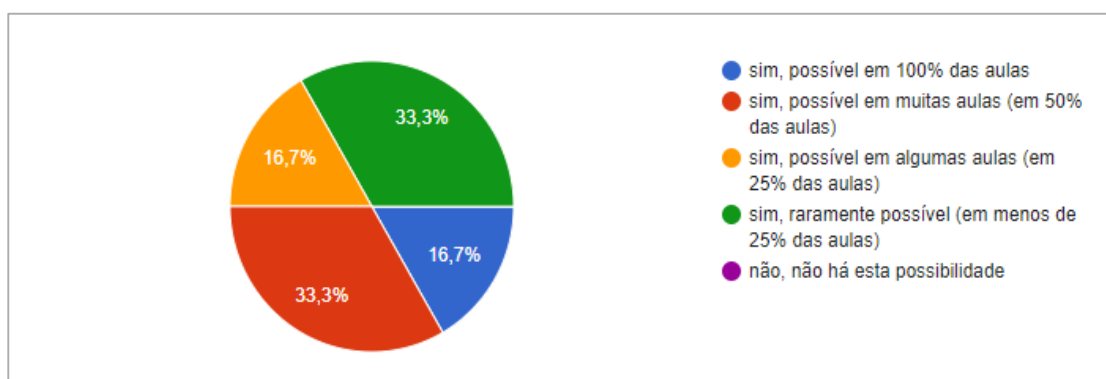
De acordo com o gráfico 6, notamos que para 25% dos sujeitos, a prática do paradesporto foi vista raramente, já 75% dos sujeitos nunca tiveram contato com as práticas paradesportivas. Segundo (HAIACHI, 2018, p. 162 et. al):

A prática esportiva, passa a ser utilizada como meio de auxílio às pessoas com deficiência, em busca de sua readaptação na sociedade, pelos diversos benefícios produzidos no campo biopsicossocial [trata-se] de um conjunto de mudanças estimuladas por práticas esportivas pedagogicamente bem orientadas, que contribuem de modo fundamental para readaptação da sociabilidade do deficiente [...].

Ressaltamos a importância que deve ser atribuída ao tema e às possibilidades de práticas do paradesporto em uma instituição de ensino. As respostas, de certa forma, corroboram nossa investigação teórica, especialmente quanto ao fato de ainda termos um longo caminho a percorrer para o avanço do paradesporto no ambiente pesquisado.

4.4.7 O que você considera sobre a possibilidade de aulas de Educação Física inclusivas com práticas paradesportivas dentro do IFG?

Gráfico 7- Aulas de EF inclusivas com práticas paradesportivas no IFG



Fonte: Elaboração do próprio autor

Percebemos que o gráfico 7 apresenta um resultado revelador de uma maior fragmentação das opiniões dos sujeitos, para 16,7% deles é possível ter aulas de EF com práticas paradesportivas em algumas ocasiões, já para 16,7% em cem por cento das aulas, para 33,3% essa possibilidade existe em muitas aulas e 33,3% acreditam que raramente é possível obtermos essa prática. Para Mantoan (2015), a exclusão sempre se apresentou das mais diversas e perversas maneiras, ela pode se revelar de várias formas e nos mais variados espaços. O percentual ilustrado acima, revela um expressivo número de profissionais da educação que consideram que a prática inclusiva que integra a da EF ao paradesporto dentro de uma instituição de ensino é raramente possível.

Analisando especificamente as respostas subjetivas dos sujeitos, observamos os aspectos abaixo elencados:

Quando perguntamos para o entrevistado 01 se ele considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas paradesportivas? Ele respondeu da seguinte forma:

Somente quando entram dentro das disciplinas principais que leciono, a parte paradesportiva não é feita por mim.

Neste breve relato, percebemos que o sujeito se limita a trabalhar o que está previsto no conteúdo programático das disciplinas que ficam sob a responsabilidade dele, parecendo não se envolver numa construção coletiva de planos de aula. Segundo Cruz (2010), numa relação verdadeiramente dialógica não existe superposição entre interlocutores. Todos se relacionam contribuindo com sua individualidade para o crescimento e aprendizado mútuo.

Dando continuidade às perguntas, fizemos a seguinte: o que você considera sobre a possibilidade de aulas de Educação Física inclusivas com práticas paradesportivas dentro do Instituto Federal de Goiás? Tivemos a seguinte resposta do entrevistado:

Não. Por não se tratar de uma escola com foco em inclusão, acho difícil por conta do público ser bastante minoritário, sendo necessário uma maior parte de vivência e conhecimento para os alunos.

O entrevistado demonstrou desconhecer os documentos oficiais do IFG que apontam para sua proposta de inclusão social da PcD. Afirma ainda que esse público é minoritário, fato que parece assinalar a percepção de que a instituição só irá atender as demandas dos grupos que tem uma maior quantidade de alunos.

Nas respostas do segundo entrevistado, tivemos alguns apontamentos bem resumidos, mas, que revelam certa certa experiência. Fizemos a seguinte pergunta: você teve contato com a Educação Especial em algum momento da sua formação acadêmica?

Sim. Tive uma disciplina que abordava o assunto.

Mas, não explica ou explicita qual foi essa disciplina, por outro lado, entendemos que sua resposta indica a existência de contato um contato inicial com a Educação Física Escolar Adaptada. Quanto a seguinte pergunta: você teve alguma disciplina, durante sua formação acadêmica, que apresentou sobre a interação entre a Educação Inclusiva e o Paradesporto?

A disciplina que mencionei acima tratava das diferentes disfunções e relacionava com o paradesporto.

Apesar de nos depararmos com uma resposta que está associada ao tema do nosso estudo, o entrevistado não detalha sobre o tema. E, na pergunta: você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas inclusivas? Sua resposta aponta que:

Proponho atividades em grupos e sempre respeitando as individualidades biológicas do discente.

Esse apontamento é importante porque, de fato, existem formas distintas para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, mas o professor pode tranquilamente adaptar atividades com esse fim. Na fala desse entrevistado parece estar presente a preocupação de ofertar atividades em grupo para favorecer a integração e a socialização dos alunos.

Quanto a pergunta: você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas paradesportivas?

Às vezes fazemos vivência de algumas modalidades como, por exemplo, o voleibol sentado e algumas provas do atletismo.

Esse entrevistado também parece demonstrar conhecimento e interesse em realizar atividades paradesportivas em suas aulas. Mesmo sendo ‘às vezes’, ele cita duas modalidades de EA em suas aulas. O que pode corroborar nossa percepção quanto A preocupação e o conhecimento que tem sobre o tema dentro da instituição. a compreensão da educação enquanto fenômeno social no ambiente escolar. Na seguinte pergunta: o que você considera sobre a possibilidade de aulas de Educação Física inclusivas com práticas paradesportivas dentro do IFG? Temos então, o seguinte relato:

No Campus Goiânia vejo possibilidade de se trabalhar as modalidades coletivas básicas, o goalball, algumas provas do atletismo etc.

O relato desse entrevistado, parece apresentar que em suas aulas pode haver mais possibilidades de adaptação de atividades para alunos com deficiência. Um ponto importante que é levantado por esse entrevistado é a questão de atividades paradesportivas coletivas, fato que vai possibilitar uma maior integração desses alunos, pois o mesmo cita duas modalidades paradesportivas que são coletivas e isso vai de encontro ao que prevê alguns documentos internos da instituição escolar.

As respostas do entrevistado 03 ficaram no nível de respostas que variaram entre não e nunca teve contato. Somente na última questão do questionário que esse entrevistado nos possibilitou um relato, onde foi realizado a seguinte pergunta: o que você considera sobre a possibilidade de aulas de Educação Física inclusivas com práticas paradesportivas dentro do Instituto Federal de Goiás?

Teríamos a possibilidade caso houvesse um projeto de ensino formalizado e organizado para atender todas as demandas inclusive estruturais para adequação dos espaços.

Quando investigamos os documentos oficiais, observamos que eles legitimam essas práticas no âmbito do IFG, todavia, o entrevistado 3 demonstrou não conhecer tais documentos.

Ao entrevistado 04, foi feita a pergunta: você teve contato com a Educação Especial em algum momento da sua formação acadêmica?

Tive uma disciplina de Ginástica que focava este conteúdo e no estágio escolar, trabalhei com deficientes mentais por um curto período.

Trata-se de uma experiência muito breve, mas não deixa de ser propositiva no sentido da prática e do conhecimento desse campo de estudo. Um fator importante e que muitas vezes não é mencionado é o atendimento de alunos com limitações intelectuais, e que o entrevistado denomina ‘deficientes mentais’, enquanto o termo correto é ‘PcD’. Na pergunta: você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas inclusivas? A resposta foi afirmativa:

Sim. Inclusão de minorias sociais e cuidado permanente com ações pedagógicas que promovam respeito, contato e conhecimento científico.

O termo utilizado por esse entrevistado se liga diretamente a alguns princípios da educação especial, pois essa visa a inclusão, tanto de minorias quanto de todos aqueles que necessitam ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem independentemente de suas limitações físicas, biológicas ou sociais. Inferimos que o conhecimento científico ajuda todos a se desenvolverem e, ao mesmo tempo, ‘conhecer’ para evitar determinados preconceitos.

Ao entrevistado 05 perguntamos: você teve contato com a Educação Especial em algum momento da sua formação acadêmica?

Sim, na graduação fui coordenador de competição para pessoas em cadeiras de rodas (cadeirantes).

Observamos que entrevistado, teve sim a possibilidade de participar de aulas voltadas para atender as demandas das PcD.

Ao entrevistado nº 06 perguntamos: o que você considera sobre a possibilidade de aulas de Educação Física inclusivas com práticas paradesportivas dentro do Instituto Federal de Goiás?

Viável. Dentre as sugestões, tem-se vôlei sentado, abdominal na cadeira, pilates no solo, dança livre, jogos adaptados e corrida em dupla.

Entendemos que esse entrevistado parece ter disponibilidade e algum conhecimento quanto ao tema do estudo.

O entrevistado 07 respondeu à seguinte pergunta: você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas inclusivas?

Sim. Adaptações das regras, objetivos, formas de realização das atividades e construção coletiva dos conteúdos, constituem práticas inclusivas.

Essa resposta parece nos dizer sobre alguém que apresenta conhecimento sobre Inclusão, já que as afirmações da resposta desse entrevistado vão de encontro a alguns

elementos da educação inclusiva. Por outro lado, ele não se refere as práticas paradesportivas no âmbito da EF.

Os entrevistados de número 08 e 09 não responderam as questões subjetivas. Um deles argumenta desconhecer as práticas de Educação Inclusiva, as práticas de educação física adaptada e do paradesporto. O que pode significar, que sua formação não lhe oportunizou conhecer os temas referidos.

Foi feita a seguinte pergunta ao entrevistado 10: você teve contato com a Educação Especial em algum momento da sua formação acadêmica?

Sim, mas nada específico ao paradesporto, mas estudamos sobre corpo, algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas a respeito de corpo, as exigências sobre os aspectos e aparências do corpo humano.

Podemos perceber na afirmação inicial desse entrevistado que o entrevistado teve contato com as atividades no campo da Educação e Inclusão, mas do paradesporto não.

Na entrevista com o sujeito número 11 perguntamos: o que você considera sobre a possibilidade de aulas de educação física inclusivas com práticas paradesportivas dentro do Instituto Federal de Goiás?

Considero que há possibilidade de educação inclusiva em 100% das aulas de qualquer área da educação, sem exceção.

De fato, é possível e necessário trabalhar com a inclusão em todos os níveis e modalidades de ensino, basta que tenhamos interesse, organização, recursos e formação para o professorado poder realizar suas atividades. Quanto à pergunta: você teve contato com a Educação Especial em algum momento da sua formação acadêmica?

Sim. Formações e capacitações fornecidas pelos próprios núcleos de apoio as pessoas com necessidades específicas.

De forma geral, vários campi já reconhecem essa necessidade e estão buscando formas para trabalhar com essas questões, principalmente da inclusão educacional e social. Todavia, os relatos de alguns entrevistados parecem revelar que as realidades não se apresentam da mesma forma.

Após as análises supracitadas, podemos reafirmar sobre a existência das diferenças que singularizam as pessoas sejam elas com ou sem algum tipo de deficiência. As respostas dos sujeitos desse estudo, nos faz observar que algumas percepções dos entrevistados quanto à possibilidade de interlocução entre o paradesporto e a EF no IFG acabam se encontrando, tanto reconhecimento de que sim, conhecemos o tema, há possibilidade; quanto no não reconhecimento, no não interesse e na não possibilidade de interlocução; ou ainda no reconhecimento de que sim, reconheço, mas não há possibilidade de interlocução. Se trata do

retrato de uma amostra que se revelou em suas diferenças e singularidades: de conhecimento, de opinião, de interesses. Não significando, contudo, que não há possibilidade. Onde há pessoas que acreditam e praticam inclusão, há possibilidade de impactar as demais. Fomentar os educadores que acreditam na possibilidade ‘Paradesporto e aulas de EF’, pode ser a estratégia a provocar isso.

Segundo Cruz (2010, p.50), “Nas relações pedagógicas está a experiência produzida pela relação dialógica, favorecendo o surgimento de novos horizontes construtores de infinitos saberes”. Essas relações são fundamentais para podermos pensar e efetivar processos inclusivos de educação no âmbito das instituições de ensino, considerando impactar os professores por meio da formação e da troca de experiências.

4. 5 PRODUTO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÃO, AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO

Os Produtos Educacionais (PE), se apresentam como exigência na formação de um Mestrado Profissional, como forma de sedimentar as práticas pedagógicas em que são inseridos e a construção do processo formativo do pesquisador. É uma das exigências da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para conclusão dos Mestrados Profissionais e entre outros, ele tem como característica a aproximação entre o formando e o seu próprio local de atuação profissional (MOREIRA 2004).

O PE que integra esta dissertação e pesquisa se trata de um videodocumentário intitulado: “Paradesporto: histórias de superação”. O mesmo foi desenvolvido na modalidade Mídia Educacional e categorizado como Mídia Instrucional de Ensino, constituindo um material acessível a toda comunidade acadêmica do IFG e ao público em geral⁴².

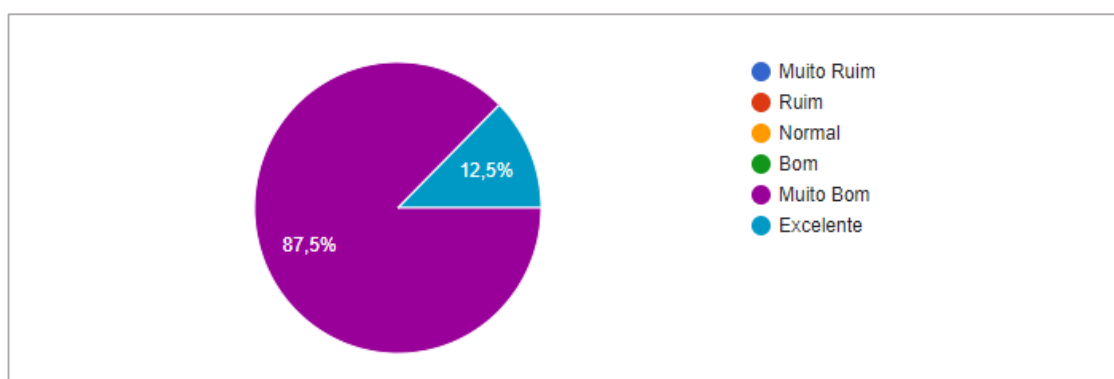
Acrescentamos a isso que nosso PE foi idealizado com a intenção de ser uma fonte de consulta, discussão e inspiração sobre a Educação Inclusiva, o Paradesporto e as aulas de Educação Física, sendo de livre acesso a quaisquer interessados no assunto, sobretudo, na rede do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Sua criação pode ser justificada com base nos resultados da pesquisa a que esse PE se vincula os quais evidenciaram um conhecimento superficial do público pesquisado sobre Educação Inclusiva e, principalmente, sobre Paradesporto.

⁴² O videodocumentário intitulado ‘Histórias de Superação’ pode ser visualizado, provisoriamente, no site do YouTube, acessando o seguinte link <https://youtu.be/0NsC8baMFWU>. Após a versão final desta dissertação, será disponibilizado nas na página da CAPES (<https://educapes.capes.gov.br>) e na página do Programa de Mestrado Profissional em EPT do IFG (<https://www.ifg.edu.br/ead/311-ifg/campus/anapolis>).

Elaborado para servir como estratégia pedagógica, o PE intenciona também, sensibilizar o público quanto a uma nova possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência. Para tanto, o documentário apresenta depoimentos de PcD que encontraram um meio de ressignificar suas vidas, por meio da prática paradesportiva. O que pode servir como agente motivador capaz de incentivar a comunidade acadêmica do IFG à novas reflexões a respeito da importância que o paradesporto pode ter na vida de uma PcD.

O PE foi avaliado e validado pelos membros da banca de defesa, por docentes da área da EF, por técnicos administrativos e paradesportistas e por membros da ADFEGO ligadas ao paradesporto. Todos responderam ao questionário de avaliação, elaborado e disponibilizado via *Google Forms*, durante a segunda quinzena de junho/2022. O produto foi validado, conforme pode ser observado nos gráficos 8, 9, 10 e 11:

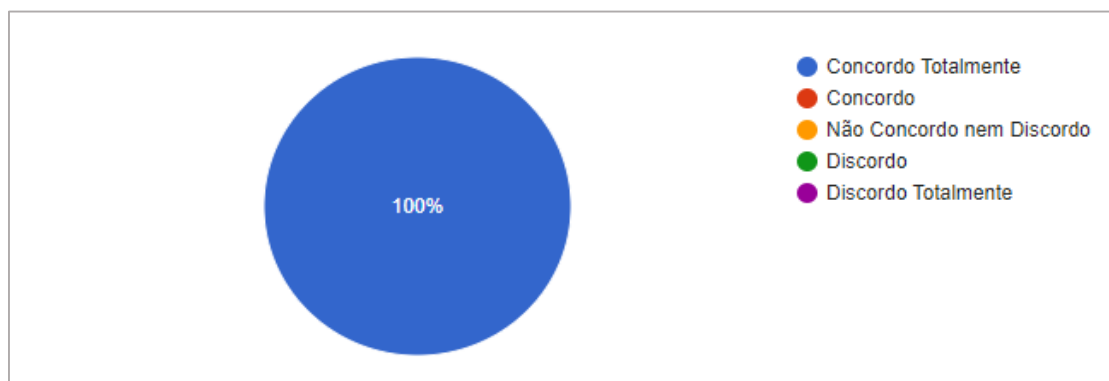
Gráfico 8 – Avaliação do conteúdo do PE



Fonte: Elaborado pelo autor

No aspecto ‘conteúdo do PE’, 87,5% dos participantes avaliaram como Muito Bom e 12,5% avaliaram como Excelente. Destacamos o seguinte comentário de um dos sujeitos:

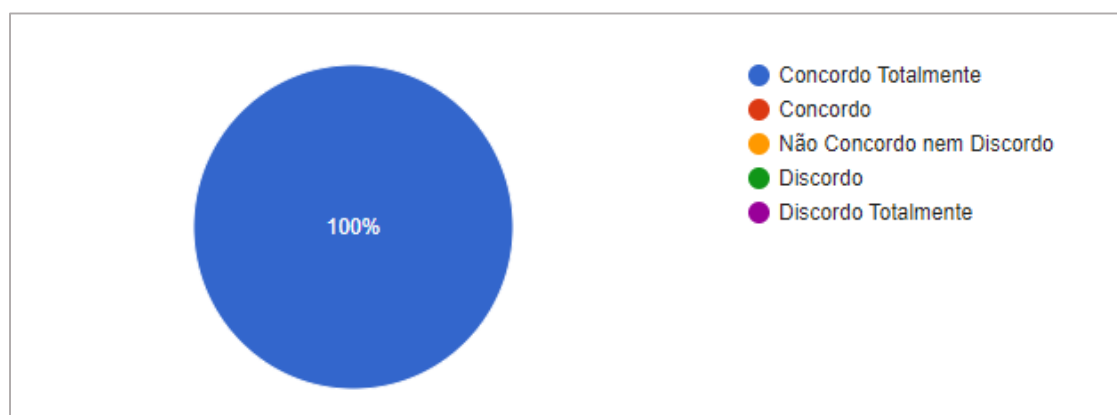
O conteúdo é muito relevante e motivador, visto que apresenta exemplos reais de conquistas e desenvolvimento pessoal por meio da prática esportiva. Assim, sobressalta o importante papel da educação para o fortalecimento de identidades, para o aperfeiçoamento de habilidades e para o aprendizado de novos saberes.

Gráfico 9 – Conteúdo e objetivo proposto

Fonte: Elaborado pelo autor

No aspecto ‘conteúdo do PE e objetivo proposto’, 100% dos participantes avaliaram que o conteúdo do vídeo alcançou o objetivo da pesquisa. Destacamos o seguinte comentário de um dos sujeitos:

A inclusão só acontece quando permitimos e possibilitamos condições para que a PcD exerça na plenitude todos os direitos que lhes são assegurados. Neste sentido, preparar a docência para as atividades de Educação Física Inclusiva é promover a inclusão.

Gráfico 10 – Contribuição do PE para a EFI no IFG

Fonte: Questionários aplicados pelo pesquisador.

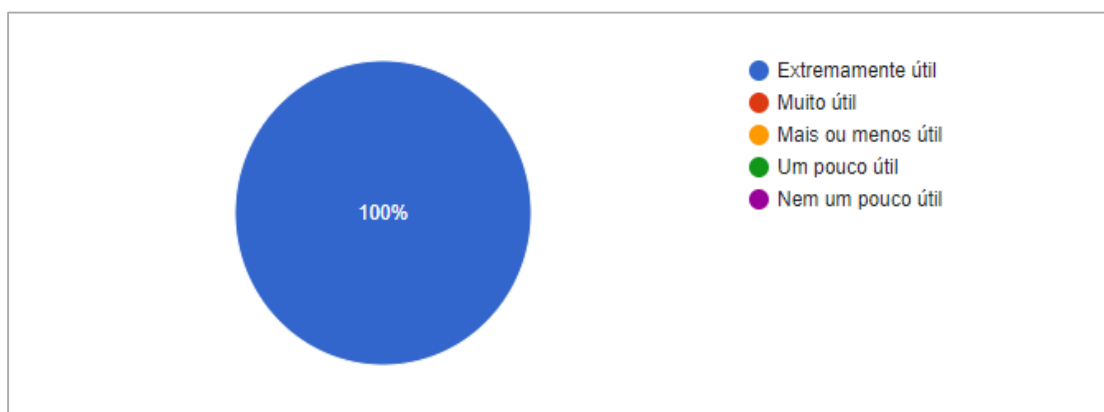
No aspecto ‘contribuições do PE para a EFI no IFG’, 100% dos participantes avaliaram que o conteúdo do documentário contribui com a prática docente nas aulas de Educação Física no IFG. Destacamos os seguintes comentários de dois sujeitos:

O produto educacional em questão pode contribuir com as questões da inclusão, principalmente no âmbito do IFG, acolhendo e dando possibilidades da prática

esportiva. Inclusive, o JIF é uma excelente oportunidade para essa fazer essa integração.

Sem dúvida nenhuma agrega muito para nós docentes, em todos os aspectos no que diz a respeito das práticas corporais no ensino aprendizagem e sobre tudo no convívio com os alunos pois sem eles jamais teríamos a oportunidade de aprimorar nossos conhecimentos, é uma motivação extra para nós essa troca de conhecimento.

Gráfico 11 - Utilidade do PE e EFI



Fonte: Elaborado pelo autor

No aspecto ‘utilidade do PE para a EFI’ 100% dos participantes avaliaram que o PE se apresenta útil para EFI. Destacamos os seguintes comentários de dois sujeitos:

Sim. O material proporciona a prática da empatia, nos faz enxergar a vida da PcD por outro ângulo e o olhar diferente reflete em nossa própria vida. A inclusão é necessária, é romper barreiras, é superação. Mostrou a importância da prática paradesportiva para a socialização e bem-estar na vida do indivíduo que tem alguma deficiência limitadora.

Conteúdo excelente, traz um contexto histórico, trazendo a realidade, um assunto pouco falado e valorizado. Trouxe de forma simples a realidade vivida de pessoas, que através do paradesporto encontraram, forças e motivação para se viver. Viver com amor por aquilo que fazem. Esse material merece ser divulgado, a fim de contribuir de forma prática atividades físicas / esporte inclusão, nas escolas. Emocionada com o roteiro.

Conforme já detalhado anteriormente, a evolução e as conquistas das PcD aconteceram de forma gradativa, que o PE possa ser mais uma peça na escalada rumo a uma sociedade fortemente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver esta dissertação realizamos uma investigação sobre a Educação Física, a inclusão e o paradesporto, tomando como objetivo geral compreender aspectos importantes que influenciam as possibilidades (ou não) do estabelecimento de práticas paradesportivas no âmbito IFG e, ao mesmo tempo, verificando determinados aspectos em que envolvem a Educação Física e a inclusão, já que essas constituem temáticas diretamente relacionadas aos interesses e as demandas da sociedade.

Construímos este trabalho alicerçados, desde o início, na necessidade de uma seleção, catalogação e organização de obras primárias e secundárias, de artigos e de documentos institucionais que pudessem contribuir com a pesquisa, no sentido de elucidar e compreender melhor nosso objeto de estudo.

Neste processo, percebemos tal objeto configurou três temáticas diferentes, mas que se entrecruzam em suas histórias e em suas contribuições para as PcD; quais sejam: a EF, o paradesporto e o processo de inclusão. Dentre esses, sem dúvida o tema central foi a inclusão, assim como nas discussões educacionais contemporâneas. E, na busca pelo entendimento desse fenômeno, nos deparamos com os outros dois temas: o paradesporto e a EF.

Nos propomos a realizar o percurso histórico da inclusão escolar e social das PcD e a forma como foram marcadas pelo preconceito, pela estigmatização e pela exclusão séculos consecutivos, na medida em que a elas era vedado o direito de transitar nos mais variados espaços da sociedade. Esta ação nos permitiu conhecer teoricamente, a forma pela qual um conjunto de autores exploraram o fenômeno da exclusão e seu lento, porém constante, declínio em favor da inclusão. Neste ínterim, notamos as conquistas também lentas, mas, efetivas por meio de inúmeras lutas de grupos organizados e da sociedade civil, especialmente ao longo do século ao longo do século XX.

Entendemos que diante do desenvolvimento das sociedades na contemporaneidade, novas necessidades surgiram e, junto a essas, cresceram as demandas por uma educação escolar democrática que pudesse ofertar vagas a todos sem distinção. Era preciso universalizar o acesso de todos às instâncias educacionais. Desta forma, as instituições de ensino foram se desenvolvendo e ampliando suas vagas e democratizando seus espaços. A exemplo disso foi o IFG como é o caso do IFG, um dos lócus deste estudo; particularmente, quando essa instituição educacional defende e assume a perspectiva inclusiva para a educação acadêmica e para a

educação física oferecida nesta ‘academia’, de modo coerente com a realidade e a singularidade dos seus alunos.

Em outro momento, compreendemos também a forma de organização dos NAPNEs do IFG, no sentido do interesse e preocupação que revelam com o atendimento às PcD e, ao mesmo tempo, em possibilitar mais uma prática inclusiva, no caso, o paradesporto no âmbito da instituição. Neste sentido, pudemos notar nos documentos oficiais e nos relatos colhidos nas entrevistas, apontamentos e ideias que visam reforçar a inclusão por meio de atividades paradesportivas no contexto do IFG.

No momento seguinte discutimos questões específicas sobre a EF (disciplina acadêmica); algo que está presente nas mais variadas instituições de ensino, desde a escola básica, passando por escolas técnicas e no ensino superior e, de igual modo, observamos como a EF (área do conhecimento) se desenvolveu e ocupou cada vez mais espaços nos ambientes escolares das instituições de ensino e na sociedade.

Ao estudar o paradesporto como atividade importante para as PcD pudemos conhecer sobre a origem e o desenvolvimento dessa modalidade no mundo e no Brasil, percebendo suas nuances e contradições, já que em alguns momentos ele abre espaços, mas em outros contextos ele recua, ampliando mais ainda o tempo para se estabelecer e alcançar notoriedade. Pudemos também, saber o quanto o Brasil hoje é reconhecido como um dos países mais promissores em termos de atletas paralímpicos, a exemplo temos a organização das Paralimpíadas que configura uma realidade de sucesso garantido, a partir de seus atletas, a conquista do espaço e a visibilidade que muito tempo as PcD não tiveram.

Ficou evidente nos dados apresentados pela pesquisa que, apesar dos grandes avanços tanto de legislação quanto de conscientização da população, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para chegarmos a uma sociedade de fato inclusiva. Muitos ainda precisam ser esclarecidos sobre o conhecimento necessário para disseminação de uma consciência inclusiva, de ações inclusivas e de uma existência inclusiva.

Sim, avançamos muito! Especificamente no IFG, a própria criação dos NAPNEs, a abertura para o acolhimento às PcD é uma evidência disso. Contudo, não podemos deixar de reenfatizar, conforme os dados evidenciados na pesquisa, o quanto é preciso mais qualificação tanto dos professores, como dos técnicos administrativos que trabalham nesses núcleos, com a finalidade de consolidar a prática inclusiva na sua essência.

Nosso PE evidenciou os depoimentos exitosos de pessoas que convivem com suas limitações buscando a superação e a ressignificação por meio do paradesporto, com a finalidade

de compartilhar fatos reais vividos pelas PcD em suas histórias, em suas lutas e em suas experiências exitosas e que podem servir como referencial.

Quanto à nossa experiência concreta ao longo deste estudo e dos resultados por ele apresentados, podemos reafirmar sobre a relevância deste estudo para a comunidade acadêmica do IFG e para a sociedade relacionando três pontos expressivos: 1) A pesquisa possibilitou uma observação ‘pioneira’ de demandas específicas de um grupo social importante que é o grupo das PcD; 2) A pesquisa pode potencializar futuras parcerias em atividades paradesportivas praticadas na esfera de organizações do terceiro setor, as quais poderão servir de referência para vários contextos, notadamente o contexto do IFG; 3) A pesquisa pode incentivar os profissionais da EF quanto ao estabelecimento de estratégias pedagógicas balizadas pela prática do paradesporto.

Enfatizamos assim, a necessidade de outros estudos com as mesmas temáticas trabalhadas neste, bem como a produção de novos conteúdos relacionados às possibilidades de interlocução entre a EF e o paradesporto, para que esses elementos possam contribuir no contexto educacional ampliando a conscientização de todos, sem exceção, a respeito da inclusão.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALVES, Rogério Othon Teixeira. **História da Educação Física e dos Esportes**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2013.

CAMPOS, André Jonas. **Relatório de Atividades ADFEGO**, 2020.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, março, 2001, p. 160-173. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nn180sc>. Acesso 10 fev. 2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Vol. 1: Visão Histórica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso 10 dez. 2020.

ATANASIO, Alinne Monteiro da Cruz. **A Perspectiva de Martin Buber para a Educação Inclusiva na EPT**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, IFG, Anápolis, 2020.

BANDEIRA, Ana, DALLA DÉA, Vanessa e ROCHA, Cleomar. **Se inclui: Formação docente para inclusão e acessibilidade**. Goiânia, Editora da UFG, 2018.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública: Obras Completas**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, v. X, t. II, 1946. Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/fcrb/372>. Acesso: em 07 mar.2021.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física pra quê? In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Janeiro 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280922054>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BRANDENBURG. Laude Erandi, LÜCKMEIER, Cristina. **A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva**. São Leopoldo. Anais do Congresso Estadual de Teologia, 2013.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891**. Congresso Nacional Constituinte, Cidade do Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 4 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1967. Presidência da República. Brasília, DF, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso: em 15 fev. 2021.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto 3. 956 de 8 de outubro de 2001b**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de

Deficiência. Presidência da República. Brasília, DF, 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto de lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939**. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Presidência da República. Coleção de Leis do Brasil - 1939, Página 97 Vol. 4. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 9 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854**. Cria o Instituto Imperial dos Meninos Cegos. Câmara dos deputados. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 295 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida. Presidência da República. Brasília, DF, 2020. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3. 298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. 1999. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 408, de 17 de maio de 1890**. Aprova o regulamento para o Instituto Nacional dos Cegos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-408-17-maio-1890-509179-publicacaooriginal-1-pe.html>

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Dispõe sobre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124p. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, Palacio do Rio de Janeiro em 19 de abril de 1879. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso: em 07 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Presidência da República. Rio de janeiro, 1909. Coleção de Leis do Brasil de 31/12/1909 - vol. 002. Publicação Original, 1909. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil - 1973, Página 8 Vol. 6 (Publicação Original). Brasília, Assembleia Legislativa. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 914, de 6 de setembro de 1993.** Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. **Instituto dos Meninos Cegos (1889-1930).** Memória da Administração Pública Brasileira – MAPA (Arquivo Nacional), 2020. Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/815-instituto-dos-meninos-cegos>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Instituto dos Surdos-Mudos (1889-1930).** Memória da Administração Pública Brasileira – MAPA (Arquivo Nacional), 2020. Disponível em: <http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001a.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** “Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso 12 dez. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm#art1. Acesso em: 12 dez. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998.** Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Presidência da República. Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857.** Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1858-1859. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, parte 1, p. 37, 1857. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18471>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Parecer e Projeto nº 64 de 13 de abril de 1882.** Reforma do Ensino Secundário e Superior: Parecer e Projeto (relativo ao Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879). Câmara dos Deputados, Rio de Janeiro, 1882. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 058 de 18 de fevereiro de 2004a.** Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Parecer nº 215 de 11 de março de 1987.** Reestrutura os cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Secretaria de Educação Física e Desportos do MEC. Brasília, DF, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007078.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão.** MEC/SEESP/SECADI. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Projeto de lei nº 7.999 de dezembro de 2006**. Institui o Estatuto do Portador de Deficiência e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2006. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9171E09816281A63876DC8FD5690D6BC.node2?codteor=433798&filename=Avulso+-PL+7699/2006. Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004b**. Institui as Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-08-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL: Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais, de 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BROCH, Caroline et al. **A expansão da Educação Física no ensino superior brasileiro**. Journal of Physical Education, Maringá, v. 31, e3143, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3143>. Acesso em: 09 mar. 2021.

CAPELLINI, Vera Lucia M. F., RODRIGUES, Olga Maria P. R. **Educação inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). 201 p. il. V. 2.

CARVALHO, F. Reflexões em torno da inclusão em contexto educativo. In: FREITAS, Soraia Napoleão. **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria, RS: UFSM, 2008, p. 31-48.

CASSIOLATO, José Eduardo & LASTRES, Helena M. **Políticas para promoção de arranjos produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas: conceito vantagens e restrições do e equívocos usuais**. In: RedeSist, IE/UFRJ, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/30559283-Politicas-para-promocao-de-arranjos-produtivos-e-inovativos-locais-de-micro-e-pequenas-empresas-conceito-vantagens-e-restricoes-do-e-equivocos-usuais.html>. Acesso: 16 fev. 2021.

CATALDI, Carolina Lessa. **Os caminhos percorridos pela Educação Física inclusiva**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=98832. Acesso em: 15 fev. 2021.

CAVALCANTE, Fernando Resende; BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho, LAZZAROTTI FILHO, Ari. **Rui Barbosa e a Educação Física nos Pareceres para o Ensino Primário de**

1883: Influências e Proposições. In: Movimento, v. 26, e26078, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104923>. Acesso em: 05 de mar. 2021.

CESAROTTI, Fernando. **Paralimpíadas: conheça Robson Sampaio, pioneiro do esporte adaptado no Brasil**. São Paulo: Torcedores.com, 2021.

<https://www.torcedores.com/noticias/2021/08/paralimpiadas-conheca-robon-sampaio-de-almeida-pioneiro-do-esporte-adaptado-no-brasil>. Acesso em: 23 set. 2021.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem**. USP, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417- 422, Dec. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342005000400007>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CPB. **História do Esporte Paralímpico Brasileiro**. São Paulo: CPB, c2022. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/conteudo/detalhe/3/historia>. Acesso em 26 mai. 2022.

CONFEEF. **Documento de Intervenção do Profissional de Educação Física**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 1998. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/1705>. Acesso 9 mar. 2021.

COLOMBO, Irineu Mario. **Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices?** In: Educ. rev., Curitiba, v. 36, e71886, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.71886>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CONTE, E.; SIDI, P. de M. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942–1954, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **A Educação Especial na História: da Idade Média até o século XX**. Rio de Janeiro: CEDERJ, 2004. (Aula 2). Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa>. Acesso em: 10 fev. 2021.

CPB. **História do Esporte Paralímpico Brasileiro**. São Paulo: CPB, c2022. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/conteudo/detalhe/3/historia>. Acesso em 26 mai. 2022.

CRUZ, Raimundo José B. Hermenêutica e educação: o sentido gadameriano de diálogo ressignificando as relações pedagógicas. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, PR. v.10, n. 112, p.43-50, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10309>. Acesso em: 06 jan.2022.

DA COSTA, Alberto Martins, SOUZA, Sônia Bertoni. 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 Ciência do Esporte**. Campinas, SP. V.10, n. 03, mai. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/236>. Acesso em: 25. mai. 2022

DALMORO, Marlon e VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? In: **Revista Gestão Organizacional**. v. 6 n. 3 (2013): Edição Especial Epistemologia e Métodos de Pesquisa em Administração e Contabilidade. Disponível em: <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>. Acesso em: 14 mar. 2021.

DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina. Princípios e Fundamentos da Educação Especial: Alguns Aspectos Históricos no Atendimento à Pessoa com Deficiência. In: FERREIRA, Juliene Madureira et al. **Educação Especial e Atendimento Educacional**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 52-70. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_curso_basico_educacao_especial_v1_0.pdf. Acesso em: 3 fev. de 2021.

ELIAS, Gizele G. Parreira. **Matthew Lipman e a Filosofia para Crianças**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?** In: MANTOAN, Maria T. E (Org.). O desafio das diferenças na escola. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, J.R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: RODRIGUES, D. (org.). Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. São Paulo. Editora Summus, 2006.

FIGUEIRA, Emílio. **Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

FINGER, Alenia Varela. **A educação inclusiva de alunos com deficiência física: problematizando o corpo no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

FONTANA, Evelline Cristhine. Políticas Educacionais Inclusivas: contexto internacional e nacional (1990-2000). In: **EFDeporte.com, Revista Digital**. Buenos Aires – Ano 20 – n. 205 – junho de 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd205/politicas-educacionais-inclusivas-1990-2000.htm>. Acesso em: 8 fev. 2021.

FREITAS, Flaviane Peloso M. e SCHNECKENBERG, Marisa. A gestão da educação especial inclusiva no Brasil: uma análise histórica das Constituições Nacionais e Leis de Diretrizes e Bases. **Revista Imagens da Educação**. Maringá. 4(1), 64-76. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i1.22760>. Acesso em: 11 fev. 2021.

GOERGEN, Pedro. **Prefacio**. In: JANNUZZI, Gilberta S. de M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. SP: Autores Associados. 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 535-557, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a1338134.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

GUERRA, Carmem Arianne F. de M. et al. De Escola de Aprendizizes Artífices aos Institutos Federais: a transformação na educação profissional brasileira. In: **Educação & Linguagem**. Aracati, CE. ISSN: 2359-277X · ano 7 · nº 1 · p. 40-54. JAN-ABR. 2020. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2020/06/3_REdLi_2020.1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

GUTIERREZ, W. **História da Educação Física**. Porto Alegre: IPA, 1972.

HAIACHI, Marcelo; Kumakura, Roberta; Zoboli, Fabio; Oliveira, Ailton. O projeto paradesportivo de Sergipe e o legado social para as pessoas com deficiência. **Cadernos de**

Educação Tecnologia e Sociedade. v. 1, 11, n. 01, jan/marc. 2018 (et. al). Disponível em: <https://doi.org/10.14571/brajets.v11.n1.160-175>. Acesso em: 14 abr. 2020.

HÜSKEN, Rosane Bom; RIBEIRO, A. L.; BORBA, L. C. A Inclusão no Contexto da Educação Infantil: possibilidades e limites. In: Maria Laura Brenner de Moraes. (Org.). **Educação Infantil: práticas e jogos pedagógicos.** Pelotas: Eletrônica Cópia Santa Cruz, 2009, v. 1, p. 63-68.

IBGE. **Pessoas com Deficiência.** Censo Brasil, 2010. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 9 mar. 2021.

IFG-GOIÁS. **Estatuto do Instituto Federal de Goiás.** Goiânia, Instituto Federal de Goiás, 2018a. Disponível em: https://ifg.edu.br/attachments/article/11547/Estatuto_IFG_2018.pdf. Acesso em: 13 fev. 2021.

IFG-GOIÁS. **Guia de cursos. Projeto pedagógico.** Goiânia, Instituto Federal de Goiás, 2019b. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/bach/bach-turismo/CP-GOIANIA>. Acesso em: 11 mar. 2021.

IFG-GOIÁS. **Guia de cursos. Projeto pedagógico.** Goiânia, Instituto Federal de Goiás, 2019b. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/bach/bach-turismo/CP-GOIANIA>. Acesso em: 11 mar. 2021.

IFG-GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).** Goiânia, Instituto Federal de Goiás, 2018b. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/documentos/62-ifg/a-instituicao/11546-plano-de-desenvolvimento-institucional-2019-2023>. Acesso em: 11 fev. 2021.

IFG-GOIÁS. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI).** Goiânia, Instituto Federal de Goiás, 2018c. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/11548/PPPI_IFG_2018.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

IFG-GOIÁS. **Regimento dos núcleos de atendimento às pessoas com necessidades específicas do Instituto Federal de Goiás - NAPNE.** Goiânia, Instituto Federal de Goiás, 2018d. Disponível em: <http://ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2030%202017.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

IFG-GOIÁS. **Resolução CONSUP de 008 de 30 de março de 2017.** Aprova o regulamento dos cursos TIEM na modalidade EJA. Goiânia, Instituto Federal de Goiás, 2017. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolu%C3%A7%C3%A3o0082017.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

INEP. **A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004 - Educação Física.** Brasília: INEP; 2006.

IPC. **Paralympics History.** Paralympic Movement Website. Bonn – GER: IPC, [2021?]. Disponível em: <https://www.paralympic.org/ipc/history>. Acesso em: 27 mar. 2021.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas. SP: Autores Associados. 2012.

LABRONICI, R.H.D.D.; CUNHA, M.C.B.; OLIVEIRA, A.S.B.; GABBAI, A.A. Esporte como fator de integração do deficiente físico na sociedade. **Arquivos de Neuropsiquiatria,**

58, n. 4, p. 8, 2000. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/26341530_Esporte_como_fator_de_integracao_do_deficiente_fisico_na_sociedade. Acesso em: 12 nov. 2021.

LESSA, Fabio de Souza e CODEÇO, Vanessa F. de Sá. **O ginásio como espaço de formação de cidadãos: as práticas esportivas na Grécia Antiga**. In: Phoênix, Rio de Janeiro, 17-2: 38-50, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/33093>. Acesso em: 05 mar. 2021.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Gisele Cardoso de A. A difusão do pensamento higienista na cidade do Rio de Janeiro e suas consequências espaciais. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308340710_ARQUIVO_GiseleCardoso_deAlmeidaMachado-ANPUH.pdf. Acesso em: 5 de mar 2021.

MACHADO, Vivian Corona e FERREIRA FILHO, Raul Alves. Inclusão de movimentos básicos da ginástica rítmica nas aulas de Educação Física escolar. In: **EFDeportes - Revista Digital**. Buenos Aires - Ano 14 - Nº 141 - Fevereiro de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/ginastica-ritmica-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar de deficientes mentais: Contribuições para o debate. **Revista Integração**. Brasília, DF. número: 19, ano: 07, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos. **Pátio – Revista Pedagógica**. Unicamp. Campinas, SP. 1998a. p. 48-51. Ano 2, nº 5, mai/jul. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/ep403/txt1.htm>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**. Campinas, SP. v. 19, n. 46, p. 00, set. 1998b. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 fev. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo, Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ Conselho de Justiça Federal/Centro de Estudos Judiciários**. Brasília – DF. Ano VIII, p. 1-12, set./2004.

MANTOAN, Maria T. E. **O desafio das diferenças na escola**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

MANTOAN, Maria T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Faculdade de Educação - Laped Unicamp. Campinas, SP. 2011b. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/txttegler.htm>. Acesso em: 6 fev. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão: contornando e ultrapassando barreiras**. Campinas, Unicamp, 2015.

MAZZOTTA, M. J. D. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 1-231.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ. v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006.
- MENDES, Enicéia Gonçalves, SANTOS, Keisyani da Silva. A História da expansão da inclusão escolar e as demandas para o ensino comum veiculadas por um jornal. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP. vol. 24, edição especial, 2018.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/escola-nova>. Acesso 15 fev. 2021.
- MESQUITA, Afonso Mancuso. **Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores**. In: MARTINS, L. e DUARTE, N. (orgs). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: SciELO Books.
- MOREIRAS, Viviane Lemos de Jesus. **Educação inclusiva: um estudo sobre os sentidos constituídos por alunos em relação à diferença**. 2009. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 2009.
- MÜLLER, Luana Cristina Marchi dos Santos. **Políticas de esporte adaptado: um estudo da ATACAR: Associação Toledense de Atletas em Cadeira de Rodas de Toledo**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.
- NETO, Samuel de Souza Neto et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no Século XX. In: **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, SP. v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.
- NUNES, Sylvia da Silveira, SAIA, Ana Lúcia e TAVARES, Elizete. Educação inclusiva: Entre a História, os preconceitos e a família. **Revista de Psicologia Ciência e Profissão**. Alfenas, MG. 2015.
- OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.
- OMOTE, Sadao. Normalização, Integração, Inclusão. **Ponto de Vista, Revista do Curso de Pedagogia Séries Iniciais**. Centro de Ciências da Educação. UFSC. Florianópolis, SC: NUP/CED, v. 1 - n. 1, julho/dezembro de 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 5 fev. 2021.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Resolução 217 A III, em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso 10 fev. 2021.
- ONU. **Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)**. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Resolução 31/123, em 16 de dezembro de 1976. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- PAIM, Paulo. **Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei brasileira de inclusão**. Senado Federal, Brasília: SEGRAF, 2015. Disponível em: <http://www.andislexia.org.br/Estatuto-da-pessoa-com-deficiencia.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

PARREIRA, Gizele G. O entendimento da dignidade humana na contemporaneidade por Martin Buber. 2020. Material Apresentado no XXVI Encontro Goiano da Abordagem Gestáltica. Goiânia, 2020.

PARSONS, A.; WINCKLER, C. Esporte e a Pessoa com Deficiência – Contexto Histórico. In: MELLO, Marco Tulio e WINCKLER, Ciro. **Esporte Paralímpico**. 1 Ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2012.

PEREIRA JR, Dirceu; KEHDI, Paulo; MOSMANN, Karina. **O Legado Paulista ao Esporte Paralímpico**. São Paulo: Áurea Editora, 2016.

PLATÃO. **A República de Platão**. São Paulo: Best Seller, 2002.

PUFF, Jefferson. De Paraolimpíada a Paralimpíada: por que a mudança? **BBC Brasil (online)**. Rio de Janeiro, RJ. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37303852>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RAMOS, Jair Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficiente e diferente: uma visão a partir da educação física. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, SP. p. 293-310, Mai-ago. 2008.

RIBEIRO, Sônia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009.

ROMERO, C. da R.; CARMONA, E. K. Educação Física inclusiva e paradesporto: semelhanças e diferenças. **Revista Thema**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 29–42, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.29-42.414. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/414>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**. São Paulo, SP. Ano XII, mar/abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCRUTON, Joan. **Stoke Mandeville Road to the Paralympics: Fifty years of history**. Aylesbury: Peterhouse Press, 1998.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Fundamentos da Educação Especial**. Palestra na Semana de Pedagogia. [Texto em pdf]. UEM: Maringá: 1993. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

SILVA, Otto Marques. **Epopéia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987 – Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->

SILVA, Osni O. Norberto e SOUZA, Claudio Lucena. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. In: **Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 14 - nº 141- fevereiro de 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SILVA, Wilker Solidade da. A pesquisa qualitativa em educação. **Horizontes - Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 97-105, jan. 2015. ISSN 2318-1540. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3759>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SMSW. **Stoke Mandeville Stadium History**. Stoke Mandeville Stadium Website. Aylesbury – UK: SMSW, c2022. Disponível em: <https://www.stokemandevillestadium.co.uk/history>. Acesso em: 27 mar. 2022.

SOARES, Carmen Lucia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil** - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lucia et al. **Metodologia de Ensino do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. In: **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires. Ano 17 - Nº 169 – jun. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 05 mar 2021.

SOBREIRA, Vinícius. **Conheça a história das Paralimpíadas, competição nascida num hospital para veteranos de guerra**. Jornal Brasil de Fato (on-line). Recife, PE. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefatope.com.br/2021/08/19/conheca-a-historia-das-paralimpiadas-competicao-nascida-num-hospital-para-veteranos-de-guerra#>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cad. CEDES**. Campinas, SP. v. 20, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v20n51/a02v2051.pdf>. Acesso 08 mar. 2021.

TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação (on-line)**, 2019, v. 23: e90024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/90024>. Acesso em: 11 fev. 2021.

TOOLE, T. C. Como o movimento paralímpico evoluiu para um grande evento esportivo. **Revista National Geographic**, 2021. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.com/history/article/how-the-paralympic-movement-evolved-into-major-sporting-event>. Acesso em: 12 mar. 2022.

VALVERDE, Guilherme Sanchez e VITALIANO, Celia Regina. A formação do professor de educação física para atuar com os alunos com necessidades especiais. In: **ANais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. 3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – PR. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/026.pdf> Acessos em: 09 mar. 2021.

ZANDONÁ JUNIOR, Almir e CARNEIRO, Fernando Henrique S. Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. In: **Retos: Novas Tendências em Educação Física, Desporto e**

Recreação. Jul. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334602563>. Acesso em: 5 mar. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“Educação Física Inclusiva: uma abordagem sobre o paradesporto no Instituto Federal de Goiás”**. Meu nome é Alan Alves de Magalhães, o pesquisador responsável por este estudo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo uma delas sua e a outra minha (responsável pela pesquisa). Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, por meio do e-mail: alan.magalhaes@ifg.edu.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, por meio do seguinte contato telefônico: (xx) x xxxxxxxx. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/IFG, pelo telefone (xx) xxxx – xxxx.

1 - Informações sobre a pesquisa:

1. A pesquisa para a qual você está sendo convidado (a) a participar tem o objetivo de verificar as contribuições do paradesporto para as aulas de educação física (EF) no âmbito do IFG. Este estudo surge como relevante, visto que o método científico elucidará para a comunidade a existência de uma questão que precisa ser relevada. E, por se tratar de um estudo em um programa profissional, permite que, com os dados da pesquisa e com a verificação das necessidades, se possa oferecer algum instrumento para a melhoria do que já vem sendo feito no que concerne às aulas de EF do IFG.
2. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe garantimos que seu nome não aparecerá, pois não divulgaremos nenhuma informação que permita identificá-lo.
3. Caso se recuse a participar, você não sofrerá nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a Instituição.
4. A pesquisa será desenvolvida com uma amostra de servidores do Campus Goiânia e da região metropolitana: Campus Aparecida de Goiânia, Campus Goiânia Oeste, Campus Senador Canedo
5. A sua participação nesta pesquisa ocorrerá através da realização de um questionário constituído por 9 (nove) questões objetivas e 1 (uma) questão aberta de caráter subjetivo-voluntário de forma online por meio do Google Formulários, sem nenhuma interação presencial.
6. A presente pesquisa preza pela integridade dos participantes. Entretanto, pode apresentar

riscos, neste caso, são considerados de baixo risco. Caso isso ocorra, você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir em qualquer momento, sem lhe trazer nenhum prejuízo. Para esses itens voltamos aos aspectos éticos que norteiam essa pesquisa, onde é resguardado o sigilo quanto a identidade dos participantes, o seu direito em aceitar integrar ou não a pesquisa, bem como retirar-se a qualquer tempo e a garantia da utilização dos dados apenas para fins acadêmicos desse estudo, tendo acesso a eles, apenas o responsável pela pesquisa.

7. Esclarecemos que o (a) sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua condição de aceitar fazer parte da pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardado o sigilo. Uma cópia de cada questionário respondido é automaticamente disponibilizada ao participante através do e-mail informado, pela plataforma *Google* utilizada.
8. Como benefícios, sinalizamos que a sua participação na pesquisa irá contribuir na perspectiva de atendimento inclusivo nas aulas de EF do Instituto Federal de Goiás.
9. Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados, ainda que os resultados não sejam favoráveis.
10. A divulgação das informações, após sua catalogação, será feita da seguinte forma: perante uma banca examinadora do Programa de Mestrado supracitado; por meio da publicação da dissertação em página virtual do Programa de Mestrado; por meio de artigos apresentados em eventos científicos ou publicados em revistas.
11. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador que lhe assegura a manutenção do sigilo e confidencialidade.

Este TCLE cumpre as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4 da Resolução CNS nº 466/2012. Para qualquer outra informação, entre em contato com o pesquisador no endereço: Rua C-198 Quadra 500, Jardim América, Goiânia, Goiás. CEP: 74.270-040.; pelo telefone: (62) 36122203 e também pelos e-mails: 1) alan.magalhaes@ifg.edu.br; 2) alan.magalhaes@ifg.edu.br. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFG, Reitoria do IFG- Rua C-198 Quadra 500, Jardim América, Goiânia, Goiás. CEP: 74.270-040. Telefone: (62) 3612-2239 ou pelo e-mail: cep@ifg.edu.br.

2 – Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____, inscrito(a) sob o RG ou CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Educação Física Inclusiva: uma abordagem sobre o paradesporto no Instituto Federal de Goiás”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador responsável Alan Alves de Magalhães sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

() Permito a divulgação da minha imagem/voz/opinião nos resultados divulgados pela pesquisa.

() Não permito a publicação da minha imagem/voz/opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Anápolis, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do pesquisador

APÊNDICE B - Ficha de Avaliação de Produto Educacional (PE)**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)**

Título da Pesquisa:

Educação Física Inclusiva:
uma abordagem sobre o paradesporto no Instituto Federal de Goiás

As questões de 1 a 5 se referem ao conteúdo do Produto Educacional apresentado

1) Como você avalia o conteúdo do Produto Educacional?

- ☐ Muito Ruim
- ☐ Ruim
- ☐ Normal
- ☐ Bom
- ☐ Muito Bom

2) O conteúdo do Material alcançou o objetivo proposto pela pesquisa?

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não Concordo nem Discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo Totalmente

3) Em sua opinião o Produto Educacional pode contribuir para a prática da Educação Física Inclusiva no IFG?

- ☐ Concordo Totalmente
- ☐ Concordo
- ☐ Não Concordo nem Discordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo Totalmente

4) Em sua opinião qual a utilidade do Produto Educacional para o contexto da Educação Física Inclusiva?

- ☐ Extremamente útil
- ☐ Muito útil
- ☐ Mais ou menos útil
- ☐ Um pouco útil
- ☐ Nem um pouco útil

5) Em sua opinião, o material pode contribuir para a reflexão da prática docente nas atividades da Educação Física Inclusiva?

(Fique à vontade para realizar suas considerações quanto à utilidade do Produto Educacional para o contexto da Educação Física Inclusiva).

Este estudo **será finalizado** após a análise dos dados e redação final, tanto da dissertação quanto do produto educacional. Sendo concluído, seus resultados serão amplamente divulgados.

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C – Questionário da Pesquisa**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

Tema: Educação Física Inclusiva: uma abordagem sobre o paradesporto no Instituto Federal de Goiás.

1. Qual é o seu conhecimento sobre a Educação Física Inclusiva?
 - () Compreende bem
 - () Compreende
 - () Compreende superficialmente
 - () Não compreende
 - () Desconhece o real significado do termo

2. Qual é o seu conhecimento sobre o Paradesporto?
 - () Compreende bem
 - () Compreende
 - () Compreende superficialmente
 - () Não compreende
 - () Desconhece o real significado do termo

3. Você teve alguma disciplina, durante sua formação acadêmica, que apresentou sobre a interação entre a Educação Inclusiva e o Paradesporto?
 - () sim, na graduação – especifique: _____
 - () sim, na formação *lato sensu* – especifique: _____
 - () sim, na formação *stricto sensu* – especifique: _____
 - () sim, em outro tipo de curso – especifique: _____
 - () não tive nenhuma formação a respeito.

4. Você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas inclusivas?
 - () sim, sempre (em 100% das aulas)
 - () sim, muitas vezes (em 50% das aulas)
 - () sim, algumas vezes (em 25% das aulas)
 - () sim, raramente (em menos de 25% das aulas)
 - () não, nunca.

Especifique a resposta assinalada: _____

5. Você considera que suas aulas de Educação Física tenham práticas paradesportivas?

- ☐ sim, sempre (em 100% das aulas)
- ☐ sim, muitas vezes (em 50% das aulas)
- ☐ sim, algumas vezes (em 25% das aulas)
- ☐ sim, raramente (em menos de 25% das aulas)
- ☐ não, nunca

Especifique a resposta assinalada:_____

6. O que você considera sobre a possibilidade de aulas de Educação Física inclusivas com práticas paradesportivas dentro do IFG?

- ☐ sim, possível em 100% das aulas
- ☐ sim, possível em muitas aulas (em 50% das aulas)
- ☐ sim, possível em algumas aulas (em 25% das aulas)
- ☐ sim, raramente possível (em menos de 25% das aulas)
- ☐ não, não há esta possibilidade

Especifique a resposta assinalada:_____

7. Você tem alguma sugestão de atividade paradesportiva que pode ser efetivada nas aulas de Educação Física do IFG? Indique quais.