



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA EM REDE NACIONAL – ProEF
CAMPUS DE SEROPÉDICA – RIO DE JANEIRO

MARILA SILVEIRA TEIXEIRA WELSCH

ESPORTE ADAPTADO COMO OPORTUNIDADE PARA
INCLUSÃO: Uma análise da atitude de professores e estudantes
sobre a inclusão de crianças com deficiência no Ensino
Fundamental I

SEROPÉDICA POLO UFRRJ – RIO DE JANEIRO

2024



MARILA SILVEIRA TEIXEIRA WELSCH

**ESPORTE ADAPTADO COMO OPORTUNIDADE PARA
INCLUSÃO: Uma análise da atitude de professores e estudantes
sobre a inclusão de crianças com deficiência no Ensino
Fundamental I**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Almeida Pimenta

SEROPÉDICA POLO UFRRJ – RIO DE JANEIRO

2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

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

W458e Welsch, Marila Silveira Teixeira , 1984-
Esporte Adaptado como oportunidade para inclusão:
uma análise da atitude de professores e estudantes
sobre a inclusão de crianças com deficiência no Ensino
Fundamental I / Marila Silveira Teixeira Welsch. -
Rio de Janeiro, 2024.
99 f.

Orientador: Ricardo de Almeida Pimenta.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Educação
Física - PROEF, 2024.

1. Criança com deficiência. 2. Inclusão. 3.
Esportes adaptados. I. Pimenta, Ricardo de Almeida ,
1983-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Mestrado Profissional em Educação Física -
PROEF III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL – PROEF/UFRRJ

MARILA SILVEIRA TEIXEIRA WELSCH

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Física Escolar.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/02/2024

Ricardo de Almeida Pimenta. Dr. UFRRJ/UFSC
(Orientador)

Camila Borges Ribeiro. Dra. UFRRJ

Bruna Barboza Seron. Dra. UFSC

Este trabalho é dedicado a todos os estudantes que fizeram, fazem e farão parte da minha trajetória na educação física escolar. É por eles também que busco aprimorar meus conhecimentos e práticas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pela bênção da aprovação neste programa de mestrado e, ainda, por ter me sustentado até aqui.

Aos meus pais, que me inspiraram para este ofício de professora e sempre me incentivaram a continuar estudando e buscando o aprimoramento. Minha mãe, como parceira de escola e de vida; e meu pai, meu fã número 1, que hoje torce por mim lá do céu.

Ao meu esposo Gunar, que logo que saiu o edital e eu expressei minha vontade, disse prontamente: vai com tudo, que o resto a gente dá um jeito! Obrigada pela confiança, paciência e apoio durante toda minha trajetória no ProEF, principalmente nos momentos de estresse e desânimo.

Aos meus filhos Joaquim e Miguel, pela alegria da convivência, aprendizado e amor. Eles, que foram os que mais sentiram as ausências e períodos de cansaço e estresse da mamãe. Tudo isso, também foi por vocês!

Aos meus sogros Otmar e Liege, por todo o apoio e dedicação que tiveram com nossos filhos durante minhas ausências e viagens para estudar. Sem eles, também não teria conseguido.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, que concedeu meu afastamento parcial para esta qualificação profissional, o que me permitiu realizar este estudo com muito mais tempo, qualidade e dedicação.

À minha diretora Melize e minhas colegas de trabalho da EBM Tapera, que confiam e apoiam meu trabalho. Obrigada pelas trocas diárias e auxílios nos estudos; e por também serem inspiração.

Aos professores, estudantes e seus respectivos pais/responsáveis do 5º ano da EBM Tapera, que aceitaram participar desta pesquisa.

Ao meu amigo e orientador, Professor Dr. Ricardo Pimenta, sempre disponível para, com muita competência e paciência, apontar os melhores caminhos, seja em termos acadêmicos ou emocionais. Sem essa parceria, sem dúvida, eu não teria conseguido!

Ao Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro por ser pólo do PROEF, oportunizando um ensino público e de qualidade.

Aos professores do ProEF/UFRRJ pelas trocas e ensinamentos, em especial ao Professor Dr. Rodrigo Lema, pela dedicação e maestria como articulador, professor e coordenador do Programa, sempre pronto a auxiliar e/ou tranquilizar quando solicitado.

A todos os meus colegas de turma do Polo ProEF/UFRRJ: Rodrigo, Flávio, Leandro, Tiago, Everton, Anderson, Denis, Jonimar, Mariana, Marina, Luana e Priscilla. Durante esses dois anos vocês foram casa e carona, foram ombro, ouvido e abraço, foram companhia e parceria, foram inspiração e orgulho. À primeira e melhor turma do ProEF/UFRRJ muito obrigada por serem vocês!

Às professoras doutoras Bruna Barboza Seron e Camila Borges Ribeiro pelas ricas contribuições que muito agregaram à minha pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu, na medida em que eu como tu do outro, o constituo como eu”.

(Paulo Freire, 1998, p. 96)

Welsch, Marila Silveira Teixeira. **Título:** O esporte adaptado como oportunidade para inclusão: uma análise da atitude de professores e estudantes sobre a inclusão de crianças com deficiência no Ensino Fundamental I. **Orientador:** Ricardo de Almeida Pimenta. **N.º folhas:** 99. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — ProEF) — **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Seropédica — 2024.**

RESUMO

Dentre as problemáticas que permeiam a sociedade, a inclusão de pessoas com deficiência é um tema essencial para a construção de um ambiente social igualitário. Neste sentido, a escola pode ter um papel fundamental na construção de valores favorecedores da inclusão, da diversidade e do respeito às diferenças. A Educação Física, como componente curricular da educação básica, tem como dever contribuir com as discussões de mérito educacional, portanto algumas abordagens e, até mesmo, conteúdos podem ser facilitadores dessas discussões. A partir dessa reflexão, este estudo tem como objetivo analisar a atitude de professores e estudantes sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola a partir do contexto da semana da pessoa com deficiência. A pesquisa foi realizada na Escola Básica Municipal Tapera, no Município de Florianópolis/SC, com 19 estudantes do 5º ano e 7 professores que ministram aulas nesta turma. Trata-se de um estudo qualitativo e de caráter descritivo, com coleta de dados realizada por meio de grupos focais e diário de campo. Estes dados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo e as categorias de análise foram definidas a priori, a partir dos objetivos específicos. Para tanto foram realizados encontros antes e depois do evento. Ao final da pesquisa, concluiu-se que o contato que os participantes têm há anos com crianças com deficiência na escola, possibilita que eles tenham conhecimento e atitudes positivas com relação a elas. A maior mudança encontrada foi sobre a experiência com esportes adaptados, onde os participantes compreenderam a importância do conteúdo para a aprendizagem de novos saberes, bem como a conscientização da comunidade escolar de pessoas sem deficiência. Por fim, conclui-se que o trabalho com esportes adaptados na escola mostra-se como uma oportunidade para envolver alunos com e sem deficiência, abrindo um caminho possível para uma educação física mais inclusiva.

Palavras-chave: Criança com deficiência. Escola. Inclusão. Esportes adaptados.

ABSTRACT

Among the problems that permeate society, the inclusion of people with disabilities is an essential theme for the construction of an egalitarian social environment. Therefore, schools can play a fundamental role in building values that favor inclusion, diversity, and respect for differences. Physical Education, as a curricular component of basic education, must contribute to discussions of educational merit, thus some approaches and even content can facilitate these discussions. Based on this, the research aims to analyze the attitude of teachers and students regarding the inclusion of children with disabilities in school before and after participating in an event with adapted sports. The research was carried out at Escola Básica Municipal Tapera, in Florianópolis/SC, with 19 students (5th grade) and 7 teachers who teach classes in this grade. This is a qualitative and descriptive study, with data collection carried out through focus groups and field diaries. These data were processed using the content analysis technique and the analysis categories were defined a priori, based on the specific objectives. To this, meetings were held before and after the event. At the end of the research, it was concluded that the contact that participants have had for years with children with disabilities at school allows them to have knowledge and positive attitudes towards them. The most significant change found was in the experience with adapted sports, where participants understood the importance of the content for learning new knowledge, as well as raising awareness among the school community of people without disabilities. Finally, it is concluded that working with adapted sports at school is an opportunity to involve students with and without disabilities, opening a possible path towards a more inclusive physical education.

Keywords: Child with disabilities. School. Inclusion. Adapted sports.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada da Escola Básica Municipal Tapera - Escola do Futuro	37
Figura 2 - Cartaz de divulgação “Semana da Pessoa com Deficiência”	43
Figura 3 - Organograma da participação dos grupos focais (estudantes)	51
Figura 4 - Organograma da participação dos grupos focais (professores)	52
Figura 5 - Nuvem de palavras relacionadas à Pessoa com deficiência	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Adaptado da Programação da Semana da Pessoa com Deficiência (EBM Tapera).	42
Tabela 2 - Participação dos professores no evento	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACESA	Associação Catarinense de Esportes Adaptados
ACIC	Associação Catarinense para Integração do Cego
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFLODEF	Associação Florianopolitana Deficientes Físicos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDS	Centros de Desportos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EBM	Escola Básica Municipal
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
GF	Grupo Focal
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
IPC	<i>International Paralympic Committee</i>
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
PAEE	Professor(a) Auxiliar de Educação Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TALE	Termo de Livre Assentimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

18

23

23

23

24

24

27

31

34

34

35

37

38

38

39

40

41

43

46

46

49

53

54

59

64

64

68

71

72

77

81

87

96

98

APRESENTAÇÃO

O interesse por este tema surgiu a partir de uma experiência nas aulas de Educação Física em uma escola particular quando recém-formada, com uma aluna com paralisia cerebral. Minha experiência e conhecimento sobre educação especial era praticamente nulo, o que me fez buscar estratégias para solucionar essa problemática.

Outra experiência no mesmo sentido aconteceu quando ingressei na Rede Municipal de Florianópolis, e passei a ter pelo menos 2 estudantes com deficiência em cada uma das 9 turmas que eu ministrava aula. Além disso, esta era uma escola polo de Sala Multimeios, estas salas são espaços localizados nas escolas públicas de educação básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Foi também em parceria com as profissionais do AEE que realizamos um evento na escola, denominado Semana da Pessoa com Deficiência.

Neste evento, todos os professores da escola foram convidados a contribuir de alguma forma, dentro de suas especificidades. Como professora de Educação Física, trouxe para os estudantes rodas de conversa com paratletas, vivências em esportes adaptados variados e uma formação aos professores sobre Educação Inclusiva com um professor especialista na área. Paralelo a isto, ocorreram apresentações de trabalhos dos estudantes, segundo cronograma previamente organizado. Ao final do evento percebeu-se, através de relatos dos estudantes e de observação dos professores, os reflexos positivos nas atitudes dos estudantes sem deficiência para com seus colegas com deficiência, o que me despertou um desejo de me debruçar sobre a temática e compreender como a Educação Física, através do conteúdo de esportes adaptados, pode ser uma oportunidade para a inclusão. E principalmente, que este conteúdo extrapole as linhas das quadras e se espalhe por todos os espaços escolares, envolvendo toda comunidade escolar buscando assim uma cultura de escola inclusiva.

Com essa ideia, elaborei um projeto e iniciei minha tentativa no meio acadêmico para continuar meus estudos numa pós-graduação *stricto-senso*. Após algumas tentativas não exitosas em mestrados acadêmicos, tomei ciência do edital do PProEF e me dediquei aos estudos, obtendo sucesso logo na primeira tentativa.

Refletindo sobre minha trajetória no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), tenho a certeza de que foi a decisão mais acertada desde a escolha pelo curso de Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina, em 2003. Venho crescendo pessoal e profissionalmente desde então, e já não sou mais a mesma pessoa/professora que era há 24 meses.

O modelo híbrido com oferta nacional voltado para professores em atuação na Educação Básica Pública possibilitou, dentre outras coisas, minha licença em meio período concedida pela Rede Municipal da qual eu faço parte para que eu pudesse me dedicar com mais tempo aos estudos, além da concessão de bolsa da CAPES para auxílio deslocamento, já que resido e trabalho em Florianópolis/SC e prestei o exame para o polo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Seropédica/RJ, indicada por um professor e amigo, hoje meu orientador. Em decorrência deste intercâmbio entre municípios do Brasil, tão diferentes quanto distantes um do outro, quanto aprendizado tive com meus colegas e professores de turma. Falando neles, me faltam palavras para descrever meus colegas de turma, todo o apoio dado tanto nos trabalhos em grupos, nas trocas, quanto no auxílio de deslocamento e estadia, me traz a certeza de que nossos laços serão eternos e sou muito grata por ter feito parte desta, a primeira turma do PROEF/UFRRJ.

As disciplinas cursadas inicialmente através do Ambiente Virtual de Aprendizagem e depois complementadas pelos professores do polo, todas condizentes com nossa prática do chão da escola, com textos e autores pertinentes e discussões críticas em turma, que foram essenciais para nosso aperfeiçoamento enquanto professores.

Estava distante do mundo acadêmico, ministrando aulas há 15 anos, com algumas formações continuadas e não tinha perspectiva de atualização e evolução profissional até adentrar a este mestrado. Já no início com a disciplina de Problemáticas da Educação Física e com toda troca que pude ter com meus colegas, pude pensar algumas soluções para minha prática na escola. Além desta, destaco também a disciplina de Escola, Educação Física e Inclusão, pois relacionou-se diretamente com meu tema de pesquisa e os textos abordados, foram muito úteis para dissertar com maior embasamento.

A culminância do encerramento das disciplinas foi minha primeira participação em um Congresso Brasileiro (CONBRACE) realizado em Fortaleza/CE, no qual expus um pôster Relato de Experiência com outras duas colegas, sobre nossas diferentes realidades no chão da quadra, produto de um trabalho realizado na disciplina optativa de Esportes de Invasão. Além disso, tenho uma participação maior nas formações da minha Rede Municipal, tanto nas discussões quanto em apresentações de trabalhos orais e Seminários promovidos; anseio por me tornar uma professora referência na temática de Inclusão e Esportes adaptados na Educação Física Escolar da Rede Municipal de Florianópolis.

Essa trajetória no PProEF e a conclusão da pesquisa possibilitaram um enriquecimento das minhas práticas como professora de Educação Física Escolar, uma melhora na relação com meus pares na escola, com um espaço importante dentro da minha unidade escola, e principalmente na contribuição para uma escola mais inclusiva. Além da busca por uma Educação Física crítica e inclusiva, refletindo diretamente na aprendizagem e experiência dos meus estudantes. Hoje vislumbro muito mais estudo, mais engajamento e segurança para continuar meu ofício de professora.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento educacional, social e político que visa defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte. Desta forma, a escola como um espaço de convivência e de diversidade cultural, pode ter um papel fundamental na construção de valores que auxiliam os membros da sociedade em geral a pautar sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças, criando condições para que na prática cotidiana haja, principalmente, mais tolerância, ajudando assim, os alunos a levarem em consideração os pontos de vista do outro.

A inclusão escolar parte do princípio que todas as crianças podem aprender juntas e que elas se beneficiam e aprendem melhor quando têm a oportunidade de aprender umas com as outras, em um ambiente aberto e estimulador (SASSAKI, 2011).

Rodrigues e Drago (2008) ressaltam que a escola inclusiva não se refere apenas a alunos com deficiência estarem no mesmo espaço, trocarem experiências e socializarem-se: é necessário que eles sejam respeitados nas suas diferenças, sem terem de se submeter a uma fonte de aprender, a uma língua que não é deles. Nessa concepção, o movimento pela inclusão escolar se refere, não apenas às pessoas com deficiência, mas valoriza a diversidade como um todo, como uma condição para melhorar a qualidade da educação, pois, para promover a participação dos alunos com deficiência, o processo educacional necessita de uma variedade de estratégias e métodos de ensino que desenvolvam as potencialidades, saberes, atitudes e competências, que tem como beneficiários todos os alunos (RODRIGUES, 2014).

A proposta da educação inclusiva vê a criança com deficiência como detentora dos mesmos direitos que os demais. É direito das pessoas com deficiência o acesso à educação e é dever das instituições de ensino recebê-las, sem que haja nenhum tipo de discriminação e preconceito (BRASIL, 2007).

Respeitar-se e promover o respeito ao outro, exercitando a empatia, resolvendo conflitos de maneira positiva, cooperando, acolhendo e valorizando as diferenças existentes em cada indivíduo e em cada cultura, de forma não preconceituosa, é uma das dez competências que, segundo a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), devem ser desenvolvidas na Educação Básica ao longo das etapas que a constitui: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Assim como temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento norteador, é também com base no ordenamento jurídico brasileiro, que a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016), reafirma sua adesão ao movimento de Educação Inclusiva que assegura o Direito à Educação para todos, sem exceções, nas aulas regulares da Educação Básica. Estes conceitos evidenciam-se também nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2015), servindo como elementos constitutivos, tanto do ensino comum quanto do Atendimento Educacional Especializado.

Em se tratando de Atendimento Educacional Especializado, esta constitui-se como a principal ação da Educação Especial, respaldado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada pelo Ministério da Educação, em 2008. O AEE é definido como um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2018, p. 13).

A partir do debate importante e do que trazem os principais documentos que norteiam, as práticas se voltam para o chão da escola, logo todos os componentes curriculares se encontram instados a dar sua contribuição de maneira transversal, na tarefa de garantir a educação escolarizada de todo e qualquer aluno. Além da complexidade inerente à articulação entre temas como pessoas com deficiência e inclusão escolar, é necessário tratar com profundidade as questões decorrentes da referida articulação.

Na condição de um dos componentes curriculares da escola, a Educação Física se encontra às voltas com os debates em torno da inclusão de pessoas com deficiência. Nesse entendimento:

A Educação Física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de educação inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina curricular pode constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva [...] (RODRIGUES, 2006, p. 65).

Esta se vê na perspectiva não somente de garantir a participação do aluno com deficiência nas aulas, mas também, possibilitar desenvolvimento de suas potencialidades amparadas na cultura corporal de movimento.

A Educação Física, em sua especificidade a cultura corporal do movimento, tem um potencial efetivo de inclusão educacional, proporcionada por meio das práticas corporais. Não consta na legislação brasileira leis e políticas educacionais relacionadas exclusivamente para a Educação Física e inclusão. Porém, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de educação física apontam que:

O princípio da inclusão do aluno é o eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar, considerando todos os aspectos ou elementos, seja na sistematização de conteúdos e objetivos, seja no processo de ensino e aprendizagem, para evitar a exclusão ou alienação na relação com a cultura corporal do movimento (BRASIL, 1998, p. 30).

A Educação Física como prática escolar, de acordo com Rodrigues e Darido (2008), integra o aluno na cultura corporal, ajudando na formação cidadã, para que esse aluno possa questionar atitudes discriminatórias e transformar possíveis culturas de exclusão, no caminho de uma sociedade que respeite a diversidade.

Segundo a BNCC, as práticas corporais devem ser abordadas nas aulas de educação física como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, de modo a assegurar a utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo a participação do aluno de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017). Sendo assim, entende-se que possibilitar a inclusão e a participação de todos é um dos fatores primordiais da educação física escolar.

Garantir a participação de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física é um grande avanço. Porém, diante do processo que se busca construir na inclusão de alunos com deficiência na escola como um todo, somente a participação na aula, não é suficiente. Sabe-se que adaptar os conhecimentos da área ao ensino de alunos com deficiência é uma contribuição essencial ao ensino inclusivo, porém essa adaptação se constitui apenas um dos elementos do processo, é preciso aprofundar nas relações sociais que se estabelecem como

resultado de suas ações pedagógicas, e estas incidem diretamente no cotidiano escolar do aluno com deficiência.

A BNCC diz que uma das unidades temáticas da Educação Física é o Esporte, que inclui tanto suas manifestações mais formais quanto suas derivações. O esporte figura entre uma das mais fortes manifestações culturais e sociais da humanidade, e isto lhe dá um status grandioso perante a sociedade, haja vista a atenção que lhe é dada em noticiários, jornais, revistas e nas próprias conversas corriqueiras entre os indivíduos. Também é conhecido e reconhecido como possuidor de um poder educacional, uma vez que a ele é atribuída a capacidade de socialização, de superação das desigualdades, do conhecimento e respeito às regras, do fortalecimento da moral e da inclusão (PIRES, ABREU e FRANCA, 2016).

O esporte na escola possibilita aos estudantes uma prática esportiva democrática, coeducativa e preocupada não com os resultados esportivos em termos de rendimento e vitórias, mas sim com a socialização, com a capacidade de trabalho em equipe, de respeito às capacidades individuais de cada um, com a possibilidade de transformação de realidades através do esporte e de transformações do esporte a partir da realidade vivida, configurando-se assim no uso do esporte como meio para um processo educativo (DARIDO, 2011).

Costa e Silva (2013) aborda que o esporte é um fenômeno sociocultural com várias formas de manifestações para ensinar diversos conteúdos para os alunos, sendo o esporte adaptado uma destas possibilidades.

O esporte adaptado foi desenvolvido para que pessoas com deficiência pudessem praticar à sua maneira. A modalidade permanece na sua essência, mas é adaptada ao praticante. Winnick (1990) define Esporte Adaptado como sendo:

Experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos. O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas portadoras¹ de deficiências com pessoas "normais", e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condições de deficiência (WINNICK, 1990 apud in ARAUJO, 1998, p 18).

1 Apesar de antiga, esta definição de Esporte Adaptado ainda é válida, porém cabe ressaltar que as expressões utilizadas pelo autor já foram superadas. Hoje, após debate mundial e aprovados no texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência, os termos adotados são *pe-
soas com e sem deficiências* ao invés de pessoas portadoras de deficiências e pessoas "normais".

Liu, Kudlacek e Jesina (2010) falam que educação por base no esporte adaptado sugere a escola como um ambiente ideal para estabelecer bases para um mundo melhor, pois as crianças não convivem com muitos preconceitos e as conotações negativas vêm da relação com a sociedade adulta. Além disso, consideram esse conteúdo, esporte adaptado, como um conjunto de atividades e possibilidades que educa sobre o esporte e questões de deficiências em um ambiente divertido e lúdico.

Segundo Salerno e Araújo (2008), trabalhar esse tema no ensino regular não significa apenas mostrar que pessoas debilitadas também podem praticar esporte comum, no sentido de "autoajuda", mas sim, para o conhecimento de uma expressão cultural das pessoas com deficiência. Através de estudos que contemplem não apenas os esportes, como também a deficiência em si com suas causas e consequências, oportunizando aos alunos a compreensão de que adaptações não significam impossibilidade ou menosprezo e sim a forma de garantir a participação de todos.

Segundo Seron e Greguol (2020), a inserção do conteúdo do esporte adaptado pode ser realizada de diversas maneiras. Uma das maneiras, é a partir de programas de conscientização. Os comitês organizadores de programas de Educação Paralímpica propuseram e realizaram diversos programas a fim de atingir esse objetivo em todo o mundo. Um desses programas é o reconhecido Dia Paralímpico Escolar, um programa educacional proposto pelo Comitê Paralímpico Internacional (INTERNATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE, 2022a), que tem como objetivo criar uma consciência e entendimento sobre pessoas com deficiência na escola.

A partir desses programas, torna-se possível explorar as variáveis associadas às atitudes dos alunos sem deficiências em relação à inclusão de alunos com deficiências no ambiente escolar (MCKAY, PARK e BLOCK, 2018). Há muitas pesquisas em andamento relacionadas a essas variáveis que fornecem uma visão muito necessária e que podem informar uma prática de inclusão bem sucedida.

Partindo de um conceito estabelecido por Allport (1954), atitude em uma faceta unidimensional é a preparação ou prontidão para a resposta e é pré-condição do comportamento. Posteriormente, a definição de atitude foi ampliada

para ser multidimensional, com os teóricos explicando que ela incluía componentes cognitivos, afetivos e comportamentais (ROSENBERG e HOVLAND, 1960). A atitude é considerada uma das chaves para mudança de comportamento em relação a pessoas diferentes, e esses comportamentos aprimorados são essenciais para a educação física adaptada, a educação física inclusiva e a integração (SHERRILL, 1998 APUD IN MACKAY ET AL, 2018).

Neste sentido, a problemática do estudo encontra-se em analisar a atitude que professores e alunos têm a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola, e de que maneira a Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório, pode participar das discussões de temática social e desta forma contribuir para uma cultura de escola inclusiva, através de um conteúdo pouco disseminado, que é o esporte adaptado.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a atitude de professores e estudantes sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola: uma análise no contexto da semana da pessoa com deficiência.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar o conhecimento que professores e estudantes possuem a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola;
- Analisar a atitude de professores e estudantes sobre crianças com deficiência na escola;
- Compreender a percepção de professores e estudantes sobre o esporte adaptado na semana da pessoa com deficiência.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Inclusão escolar e as atitudes em relação à pessoa com deficiência

A educação escolar é considerada um direito fundamental, todavia essa é uma constatação que pode ser considerada historicamente recente, principalmente a escolarização dos indivíduos com deficiência. Autores da área da Educação Especial traçaram uma trajetória histórica em países da Europa e América do Norte, onde constatarem diferentes momentos no desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiências (SASSAKI, 1997).

A era pré-cristã foi marcada pela negligência e ausência total de atendimento. As pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, para Pessoti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade que a pessoa com deficiência estava inserida. Com a propagação do Cristianismo, houve uma tendência de melhora no tratamento das pessoas com deficiência, pois todos começaram a ser considerados filhos de Deus e a sociedade passou a protegê-los e compadecer-se deles.

No século XVIII, o desenvolvimento da medicina produziu um deslocamento na concepção da deficiência, que passou dos diversos sentidos espirituais para uma manifestação da doença, cabendo, portanto, aos médicos o diagnóstico e o tratamento da doença, normalmente em instituições destinadas a esse fim (PESSOTI, 1984). Entramos então, na fase da institucionalização, em que as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência tem início na época do Império, com a fundação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854; e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES), em 1856. Vale ressaltar os trabalhos dos médicos Itard, Séguin e Montessori, os quais deram início às primeiras experiências de escolarização e inclusão das pessoas com deficiência, a partir do século XVIII.

O francês Jean Marc Itard, que é considerado o pai da Educação Especial, trouxe reflexões importantes sobre outra forma de intervir e pensar a diversidade das características humanas. Segundo Itard, é por meio da ação educativa que o homem se constitui e é pela educação que ele pode se libertar das suas necessidades mais básicas e da fatalidade da natureza (CORDEIRO, 2006).

Em seguida surge a fase da integração, que, de acordo com Sasaki (1997), é identificada no momento que acontece a proliferação das classes especiais nas escolas de ensino regular. A integração escolar se refere a inserir na escola de ensino regular a pessoa com deficiência que já tenha sido preparada, capacitada, instruída e que esteja adaptada.

Na década de 90, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. O termo inclusão foi oficializado na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994. Dessa Conferência Mundial resultou a Declaração de Salamanca, um documento que definiu os princípios, a política e a prática da educação para pessoas com necessidade especiais, e afirmou a consolidação imediata de ações educacionais capazes de reconhecer a diversidade das crianças e atender quaisquer que fossem suas necessidades (BRASIL, 1997).

Prosseguindo, a luta contra a exclusão se intensifica nos quatro cantos do mundo e assim vemos o surgimento de uma cultura de inclusão social, na qual a diversidade é cada vez mais valorizada pela sociedade. Na área educacional, a inclusão escolar ocupa um lugar de destaque nos debates sobre educação no Brasil e a legislação atual prevê a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Segundo Seabra Jr. (2012), existem diversos documentos da Unesco que estruturam as políticas governamentais voltadas às pessoas com deficiência, tais como: a Declaração de Jomtien – Tailândia de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção de Guatemala de 1999, a Declaração de Montreal de 2001, entre outras.

No Brasil, no que se refere à legislação e documentos nacionais que apontam e sugerem possibilidades e caminhos para o avanço no atendimento de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, Seabra Junior (2012) destaca em ordem dos acontecimentos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL,

1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A partir desses documentos, podemos destacar a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), e, mais recente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que trazem novo olhar para a questão da deficiência e da pessoa com deficiência. Segundo o artigo de Souza e Boato (2009), é com base no artigo nº 6.494, da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, que as diretrizes e orientações propostas pelos municípios devem observar alguns aspectos fundamentais para o processo de inclusão, tais como eliminar as barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação; adotar métodos e práticas de ensino adequadas a todos; oferecer alternativas, recursos e equipamentos que atendam às necessidades dos estudantes com ou sem deficiência; adotar critérios de avaliação que respeitem as diferenças e as individualidades de cada um; oferta de cursos de graduação para professores, que conscientizem e preparem esses profissionais para o trabalho em turmas com estudantes com e sem deficiência.

Estes conceitos evidenciam-se também nas Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2015) e Proposta Curricular e da Rede Municipal de Ensino (2016), servindo como elementos constitutivos da Política de Educação Inclusiva da Rede.

Apesar do esforço e da evolução na discussão a respeito da inclusão escolar, as crianças com deficiência ainda sofrem preconceitos e exclusão. Nesse sentido, as atitudes de crianças sem deficiências em relação à inclusão de crianças com deficiências vêm sendo estudadas em uma variedade de contextos e situações educacionais.

Uma das principais linhas de pesquisa relacionadas à mudança de atitude positiva em ambientes de educação física, é investigar se o contato e a exposição ao referente atitudinal têm um efeito sobre as atitudes. Essa linha de pesquisa, que investiga se o contato e a exposição ao referente de atitude têm efeito sobre elas, está diretamente relacionada à teoria do contato de Allport (1954), que é um dos referenciais desta pesquisa.

A teoria do contato de Allport (1954) propõe que o contato social melhora as relações entre membros de grupos majoritários e minoritários. O contato é um tema comum na pesquisa de conscientização em ambiente educação física, que apoia uma combinação de contato e aquisição de conhecimento por meio de atividades de conscientização (LIU et al., 2010).

Segundo McKay, Jung e Block (2018), Allport (1954) afirmou que o contato significativo é necessário, pois as situações pessoais oferecem a chance de que os participantes adquiram mais informações uns sobre os outros e se reconheçam como indivíduos.

O processo de Inclusão Educacional da pessoa com deficiência está longe de alcançar os resultados esperados, levando em consideração os documentos teóricos e as práticas vivenciadas na escola, ocorrendo uma grande diferença entre o que se discute e o que se vive (FERREIRA, DAOLIO, 2014). Porém, são nítidos os avanços, se olharmos para trás e analisarmos como esses indivíduos eram tratados de acordo com a época, suas legislações, os costumes, as crenças de cada povo e sua cultura (RODRIGUES, 2014).

2.2 Educação Física inclusiva

Com o intuito de contribuir para a discussão no contexto da educação inclusiva, a Educação Física tem proposto e trabalhado aspectos inclusivos que se manifestam em forma de potencialidades e limitações frente ao proposto nos documentos oficiais, buscando assim a superação de ideias de exclusão que ainda possam permear a escola.

Segundo os PCNs da área, busca-se a construção de uma proposta de Educação Física cidadã e o princípio da inclusão torna-se um eixo norteador dessa discussão. O modelo de Educação Física contido nos PCNs propõe como princípio

básico a necessidade de as aulas serem dirigidas a todos os alunos (DARIDO et al., 2001).

Já enquanto componente curricular da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017, p. 63), a Educação Física está inserida na área de Linguagens e destaca-se aqui, algumas das competências específicas para o Ensino Fundamental:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2017, p.63);

Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 65);

Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual (BRASIL, 2017, p. 223).

O conceito denominado Cultura Corporal de Movimento – também utilizado como conceito-chave na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis para a Educação Física – chama a atenção para a centralidade que o corpo e suas expressões ocupam na historicização dos sujeitos. Para além de sua dimensão biológica, que lembra aquilo que há de natureza nos sujeitos, o corpo é também território da cultura. Se, por um lado, é verdade que o corpo mudou muito pouco nos últimos milhares de anos, permanecendo, em sua materialidade biológica, por outro lado, as formas como se atribuem sentidos a ele são sempre contextuais, variando ao longo do tempo e de um lugar para outro (RICHTER, LERINA e VAZ, 2012).

Neste sentido, podemos considerar que as diferentes formas históricas de práticas corporais produzidas pela humanidade, conformam distintos padrões de codificação das possibilidades e potencialidades dos movimentos, que, em seu conjunto, como dito, conformam uma cultura corporal de movimento.

Reconhecendo a educação inclusiva como forte elemento na mudança de paradigmas referentes à pessoa com deficiência e sua participação cidadã ativa, a disciplina de Educação Física, em sua especificidade, tem se destacado no processo de mudança do olhar para a deficiência, que antes era caracterizado pela

superação de um “modelo biomédico” focado na aquisição de habilidades e competências físicas e motoras e da deficiência em si, para um modelo educacional e de inclusão que valorize a diversidade e as possibilidades corporais (PIMENTA e PIRES, 2016).

Nessa direção, Rodrigues (2003) aponta algumas vantagens da Educação Física: flexibilidade inerente aos conteúdos trabalhados na disciplina; liberdade do professor na organização dos conteúdos, facilitando a sua prática; e, por fim, os profissionais são vistos como propagadores de atitudes positivas perante os alunos, gerando um clima mais favorável à inclusão. Além disso, é indiscutível que a Educação Física facilita a participação dos alunos nas atividades, pois

[...] a EF é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais.² Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entende-se que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes (RODRIGUES, 2003, p. 6).

A perspectiva que fundamenta a inclusão não nega diferenças, mas valoriza a participação e a construção da autonomia. A prática da educação física merece atenção para uma enorme gama de possibilidades de conteúdos e estratégias de ensino que promovem aprendizagem, através de uma formação mais complexa do indivíduo, tanto no ensino de regras e contextualizações históricas e social, quanto nas manifestações rítmicas e expressivas das práticas corporais condizentes com as etapas de escolarização (LIMA, 2013).

A Educação Física Escolar é uma forma específica da relação do sistema educativo com o corpo e, portanto, tem a função de possibilitar aprendizagens e experiências a partir do corpo e movimento (BENTO, 2017). Afinal de contas, é por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo (DINIZ, 2007). Logo, a escola tem como uma de suas responsabilidades sociais discutir a relação opressora da corponormatividade que, de acordo com Mello e Nuernberg (2012), considera determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de

² Este termo está em desuso, atualmente a pesquisa compreende o termo correto como pessoa com deficiência.

reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais.

Esses pensamentos de padrões hegemônicos de corpos contribuem de forma direta para manifestações estruturais como o capacitismo, que é a discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência. É uma categoria que define a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de modo generalizado, como incapazes (MELLO, 2016). Valorizar a diversidade e combater o preconceito em relação à pessoa com deficiência, só é possível com informação e conscientização.

Além destes conceitos que podem e devem ser trabalhado na educação física escolar, há também uma construção teórica de uma subárea conhecida como Educação Física Adaptada e que, nesses últimos 30 anos, vem marcando seu espaço na Educação Especial (CASTRO, 2005).

Segundo Rodrigues (2005), a questão da inclusão e da diversidade humana não é um ponto exclusivo das ciências humanas, tendo também enfoque na biologia e física. Para Cruz:

[...] notadamente a Educação Física Especial, enquanto subárea da Educação Física, vinculada ao sistema educativo e consequentemente ao sistema educacional, sofreu o impacto dessa movimentação social (CRUZ, 1997, p. 17).

Conforme apontado por Castro (2005), está estabelecido no campo acadêmico e científico que a Educação Física Adaptada se define como subárea de conhecimento da Educação Física. Enquanto subárea de conhecimento tem por mérito promover a cultura corporal de movimento para pessoas com deficiência e suas participações ativa em diversos ambientes em que se desenvolvem.

Posto mais este conceito, Seabra Junior (2012) argumenta que:

Pensando na Educação Física Adaptada diante da inclusão educacional e da Educação Física Escolar, considerando que embora cada um desses modelos de atendimento e áreas tenham seus conceitos e concepções, tenham uma determinada abordagem e intencionalidade, também possuem aspectos convergentes e comuns que seguem na direção de propor atividades e conteúdos significativos que possam propiciar a participação efetiva de todos nas aulas e que por sua vez não coloquem em risco a integridade física, psíquica e social de seus participantes. É com esse entendimento que acreditamos que a Educação Física Adaptada na sua interface com a Educação Física Escolar no que se refere à inclusão educacional deve refletir e adotar um novo olhar sobre a pessoa, ou seja, não abordar apenas

a parte do corpo ou a dimensão que apresenta diferença, defasagem ou deficiência mas levar em conta sobretudo que aquela parte ou dimensão pertence a um todo, que é o próprio corpo, o indivíduo, a pessoa (SEABRA JUNIOR, 2012, p. 119).

Portanto, com o princípio da Inclusão, a Educação Física escolar deve ter como eixo fundamental o aluno e, sendo assim, deve desenvolver as competências de todos os discentes e dar aos mesmos condições para que tenham acesso aos conteúdos que propõe, com participação plena, adotando, para tanto, estratégias adequadas, evitando a exclusão ou alienação.

2.3 O esporte e o esporte adaptado

A educação física escolar brasileira e o esporte possuem laços fortes desde a década de 1950, com um estreitamento ainda maior a partir da década de 1960 quando os governos ditatoriais subordinaram a disciplina à prática esportiva instaurando-se um novo paradigma para a educação física com uma política oficial que se deu a partir de 1970, com a Política Nacional de Educação Física e Desportos – Lei nº 6.251, de 8 de outubro de 1975 (Brasil, 1975 – Lei já revogada), na qual a prática esportiva objetivava o aprimoramento do condicionamento físico da população, com salto qualitativo no nível dos esportes em todas as áreas com melhora técnica nas representações esportivas nacionais e a utilização do esporte como forma de lazer durante o tempo livre (Moreira, 1992).

Essa ligação da Educação Física desportivizante³ da década de 1970 fortaleceu-se apoiada pelos governos militares e difundiu-se por entre os profissionais da área, inclusive direcionando os cursos de formação na área. Estas raízes criadas perduraram por anos direcionando a prática da educação física escolar, e, ainda hoje, é possível notar alguns professores de educação física direcionando seus trabalhos no ambiente escolar a partir de uma concepção tecnicista do esporte (PIRES, ABREU e FRANCA, 2016).

É importante trazer a história da Educação Física vinculada ao ensino do esporte, pois auxilia no entendimento da importância deste conteúdo e nas inúmeras abordagens que vêm evoluindo ao longo dos anos.

3 Norbert Elias (1992) denomina de desportivização o processo mediante o qual, os passatempos, divertimentos e jogos vão se convertendo em práticas institucionalizadas denominadas desportos.

Martins e Paixão (2014) salientam que

O esporte é um elemento de grande expressividade no campo da Educação Física escolar. Contudo, o que o configura como um potencial conteúdo educativo não está centrado no espetáculo, no rendimento ou na sua popularidade, mas no trato pedagógico que qualquer conteúdo deve estar atribuído para fins educativos dentro do ambiente escolar, sendo este desenvolvido de forma a oportunizar experiências a maior gama de alunos possível e acompanhado de trato reflexivo e formativo para ser realmente formador de cidadãos (MARTINS e PAIXÃO, 2014. p. 31).

A própria prática do esporte por si só é uma atividade que não favorece a cooperação, que não valoriza a diferença e que, da mesma forma que pode gerar sentimentos de satisfação em uns, gera frustração em outros. Porém, como toda prática social, o esporte é passível de transformação por quem se envolve com ele (GAYA E GAYA, 2013).

Salerno e Araújo (2008) afirmam que após discussões na área, ainda hoje entende-se o esporte de forma ampla, com influências em diferentes âmbitos da sociedade. Com a concepção de esporte enquanto fenômeno social, deve-se oferecer diferentes vivências dentro do tema, sendo uma delas os esportes para pessoas com deficiência, adaptadas ou criadas para essa população. Assim, sendo uma forma de expressão, o esporte para as pessoas com deficiência deve fazer parte do currículo da Educação física escolar.

Ao tratarmos de Esportes Adaptados na escola, consideremos o conceito de Winnick (2004), onde explica que a Educação Física Adaptada é uma área da Educação Física escolar, onde o desenvolvimento de jogos, brincadeiras, danças e esportes são adaptados às necessidades dos alunos com deficiências, visando superar a exclusão que comumente ocorre nas aulas ou tendo por objetivo atingir uma participação satisfatória de todos os alunos.

Apesar do Esporte Adaptado ter enfoque inicial oriundo da área médico/clínica com finalidade de prevenção, correção e reabilitação, o Esporte Adaptado também foi tomado como veículo de integração e reabilitação social e de movimentos, evidenciando-se assim, a defesa das interações sociais como necessárias para consideráveis avanços, reabilitações e reestruturação (OLIVEIRA, 2005).

Dentre as possibilidades de permitir o conhecimento dos esportes adaptados no contexto escolar, destacam-se inúmeras oportunidades: dos

estudantes enxergarem as potencialidades das pessoas com deficiência, do aumento de conscientização sobre deficiência, o desenvolvimento de atitudes positivas perante as pessoas com deficiência e consequente diminuição do preconceito, do conhecimento do esporte para pessoa com deficiência como parte da cultura do indivíduo, experimentação de novas ações e conhecimento das diferentes possibilidades do corpo, além da compreensão crítica da democratização do esporte (BORGSMANN e ALMEIDA 2015).

A literatura apresenta um sólido corpo de estudos que tem sido produzido com resultados positivos em relação à inserção do conteúdo esporte adaptado, e sua contribuição no desenvolvimento de atitudes positivas perante a pessoa com deficiência não só nas aulas de educação física, mas sim nos mais diversos ambientes da escola. (SALERNO; ARAÚJO, 2008).

Apesar destes estudos indicarem fortemente que o contato com o esporte adaptado pode favorecer o aumento de consciência e consequentemente de atitudes positivas perante a deficiência, não é o esporte por si só que provoca essas transformações, mas sim, o que se faz dele. Por isso, é preciso que as intenções e intervenções pedagógicas sejam adequadas para cultivar ambientes e reflexões que promovam redução de estereótipos. Para isso, é preciso ter o apoio e a participação de toda comunidade escolar para discutir as atitudes em relação à deficiência, sendo estes fatores pensados desde o planejamento anual e acordados com o Projeto Político Pedagógico da escola.

O esporte adaptado é, sobretudo, um caminho para mudança de atitudes, sendo a escola um amplo campo de aprendizagem, a educação física tem nesse campo um lugar privilegiado para ensinar modos de se comportar, expressar e enxergar o outro.

A inclusão do esporte adaptado nas escolas carece de estudos realizados nesse ambiente, podendo ser trabalhado distintas formas e utilizando diferentes modalidades esportivas para contribuir com a formação dos alunos em aspectos sociais, promovendo a conscientização através do esporte no meio escolar (BORGSMANN e ALMEIDA, 2015).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente estudo caracteriza-se como qualitativo e, de acordo com os autores, na pesquisa qualitativa o propósito não é contabilizar resultados, e sim compreender o que está sendo analisado (GAYA e GAYA, 2018). Em campo, o estudo busca considerar todos os pontos de vista relevantes. Segundo Godoy (1995), os vários tipos de dados são coletados e analisados na pesquisa qualitativa. Visto desta forma, procura-se analisar a atitude de professores e estudantes sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola, antes e depois de um evento interdisciplinar com a temática de esportes adaptados.

Quanto aos seus objetivos é uma pesquisa descritiva. Gil (2010) diz que as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as pesquisas de âmbito social, e acabam servindo para proporcionar uma nova visão do problema, familiarizando com o que está sendo investigado e obtendo maior compreensão.

Quanto aos meios ou procedimentos técnicos para a coleta de dados, esta pesquisa pode ser classificada como pesquisa-levantamento e pesquisa-ação, já que esta pesquisa se caracteriza pela interrogação direta das pessoas ou grupo de pessoas, cujo comportamento ou opinião se deseja conhecer.

Já na pesquisa-ação, a pesquisadora leva ideias de práticas ao campo de pesquisa para causar algum impacto sobre o ambiente e os participantes sobre os quais coletou os dados (BRANTINGLER et al., 2005); busca explicar e diagnosticar uma situação ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver (PEREIRA, 1998); planeja uma ação; tem uma ação, observa esse processo de mudança e reflete sobre esses processos, possibilitando um novo replanejamento (KEMMIS e WILKINSON, 2008). Esta abordagem foi escolhida para o estudo pois, ao mesmo tempo que atende à necessidade de intervenção, produz conhecimento científico condizente com a realização no contexto escolar.

3.1 Aspectos Éticos

A participação dos envolvidos no Grupo Focal foi feito por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um voltado para os pais e outro para os professores, e do Termo de Assentimento Livre e

Esclarecido (TALE) direcionado aos estudantes, garantindo a participação voluntária e o sigilo das informações.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e cadastrada na Plataforma Brasil sob o CAAE: 71762023.7.0000.0311, cujo parecer de aprovação é de nº: 6.215.425 datado de 02/08/2023.

3.2 Universo da pesquisa

A Escola Básica Municipal Tapera fica localizada no Município de Florianópolis/SC e vem como um projeto de Escola do Futuro⁴. Essas escolas são em tempo integral e possuem múltiplas linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e Letramento Digital), tendo por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, críticos, com enfoque na formação humana integral e que tenha a emancipação como meta. Além disso, a metodologia das Escolas do Futuro é voltada a um modelo de ensino integrado, em que a criatividade e a pesquisa são os principais estímulos, desenvolvendo um projeto educacional inovador na perspectiva de um ensino híbrido com uso de metodologias ativas para o desenvolvimento das aprendizagens.

As Escolas do Futuro contemplam estrutura, organização e funcionamento peculiares e contam com quadro de profissionais do magistério e do quadro civil. Nesta, são atendidos cerca de 520 estudantes, incluindo a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA). As turmas dos anos iniciais têm aulas em tempo integral, enquanto as turmas dos anos finais têm aulas em tempo parcial e atendimento no contraturno por meio de oficinas e projetos.

Cabe ressaltar que, por ter um ensino integral, a grade curricular dos anos iniciais é ampliada e os estudantes passam a ter 4 aulas semanais de Educação Física, de 45 minutos cada; já os estudantes dos anos finais têm 3 aulas de educação física curricular e ainda podem optar por se inscrever em clubes esportivos no contraturno, como basquete, handebol, voleibol e futsal, ministrados

⁴ Decreto 20.763 de 07 de outubro de 2019. Fica instituído na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o modelo de Unidade Educativa denominado "Escola do Futuro".

por uma professora contratada excepcionalmente para contemplar os chamados clubes de contraturno.

Como exemplo da necessidade de estruturação das aulas de maneira que elas possam expressar as concepções delineadas na Proposta Curricular do Município de Florianópolis, podemos citar os modos de organização dos tempos e dos espaços das aulas de Educação Física:

Tradicionalmente, as aulas de Educação Física são organizadas no Ensino Fundamental três vezes por semana, com duração de 45 minutos cada uma delas. A carga horária do Componente Curricular (três horas-aula por semana), sob responsabilidade de um/uma especialista (Licenciado/a em Educação Física) é uma conquista político-pedagógica da comunidade escolar e condição fundamental para os propósitos desta Proposta Curricular (MIOLO, 2016, p. 136).

A escola também possui Sala Multimeios, que atendeu no ano de 2023, 16 estudantes, 2 com deficiência múltipla (física e intelectual), 2 com deficiência intelectual e 12 com transtorno do espectro autista (TEA). Estas salas são espaços organizados em escolas-polo da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Florianópolis com o objetivo de promover apoio, instrumentos e complementos aos educandos cegos, de baixa visão, surdos, surdos-cegos, com deficiência mental, deficiência física, Transtornos do Espectro Autista - TEA e com Altas Habilidades. As salas possibilitam o acesso à informação, à comunicação, por meio de instrumentos e equipamentos especializados e adaptações arquitetônicas que visam facilitar a educação desses educandos ao ensino regular (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Figura 1 - Fachada da Escola Básica Municipal Tapera - Escola do Futuro



Fonte: Imagens públicas publicadas

3.3 Participantes

A amostra foi selecionada de forma intencional por conveniência, baseando-se no fato da pesquisadora ser também professora na escola em que a pesquisa foi realizada.

Foram convidados para a pesquisa todos os 30 estudantes da turma do 5º ano, do Ensino Fundamental I, sendo uma delas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os 11 professores/as que trabalham nesta turma, sendo um professor regente (pedagogo), uma professora auxiliar de Educação Especial (PAEE) que acompanha a estudante com TEA, e os demais professores de área - Educação Física, Música, Inglês, Tecnologias, *Maker*, Socioemocional, Empreendedorismo, Libras e uma intérprete de Libras que acompanha o professor que é surdo, nas aulas.

Critérios de inclusão:

- Estudantes regularmente matriculados na EBM Tapera, no 5º ano do Ensino Fundamental I;
- Professores que atuam efetivamente na turma do 5º ano.

Critérios de exclusão:

- Estudantes que estejam afastados ou não frequentando as aulas por qualquer motivo;
- Estudantes de outras turmas da EBM Tapera;
- Estudantes e/ou professores que não assinaram os Termos de Assentimento e Consentimento respectivamente;
- Professores que não atuam na turma do 5º ano;
- Professores que estão afastados por qualquer motivo.

A fim de preservar a identificação dos participantes da pesquisa foram utilizados pseudônimos, inclusive para as crianças que foram referenciadas nos diálogos.

3.4 Instrumentos de pesquisa

3.4.1 Grupo Focal

Para a análise da atitude de professores e estudantes sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola foi utilizado o Grupo Focal.

Pelos princípios da pesquisa qualitativa, segundo Pommer e Pommer (2014), o Grupo Focal é uma metodologia de entrevista em que ocorre uma exposição oral específica e espontânea dos envolvidos. Esta técnica fomenta interações de um grupo sobre um tema proposto, juntamente com os debates suscitados entre os participantes.

Segundo Flick (2009), o Grupo Focal permite reunir mais de um depoimento ou opinião de uma única vez por meio de uma entrevista coletiva semiestruturada focada em um tema. Tem como objetivo captar entre os participantes percepções, sentimentos e ideias, possibilitando a compreensão de diversos pontos de vista e processos emocionais, advindo do próprio contexto de interação criado.

No Grupo Focal é possível discutir temas que se atrelam ao objeto de estudo e permite ao investigador informações pertinentes sobre as atividades desenvolvidas e observadas (VEIGA e GONDIM, 2001). Por isso, salienta-se que a técnica de GF é relevante na pesquisa qualitativa em educação.

Por ser considerado importante que a formação do grupo não deve ser feita de maneira aleatória, a turma do 5º ano foi escolhida por ser a turma com uma idade adequada para se estabelecer um debate, dentro das turmas dos anos iniciais, que é a linha de pesquisa da proponente. Além disso, pode-se levar em consideração o ambiente de trabalho dos participantes, o exercício da profissionalidade e a partilha das mesmas características em nível de escolaridade, por isso, também, a escolha dos professores da mesma turma participante.

Ainda no que tange ao Grupo Focal, para Gatti (2005, p. 7) “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”. Por isso optou-se em realizar dois encontros com os grupos focais, um antes da intervenção e outro depois.

Além disso, Pizzol (2004), considera que o tamanho ótimo para um GF é aquele que permita a participação efetiva dos participantes e a discussão adequada dos temas. Na literatura sobre essa temática, há referências de que o número considerado satisfatório para um GF, é de seis a quinze participantes por grupo. Com base nisso, os estudantes foram divididos em dois grupos, um de 10 e outro de 9 estudantes; também foi realizado um grupo focal com 7 professores.

3.4.2 Diário de Campo

Para a pesquisa com crianças em seus cotidianos escolares, a investigação de cunho etnográfico é vista como um meio eficiente, pois dessa forma pode-se compreender o cotidiano da escola e seus sujeitos ali inseridos. Portanto, a pesquisa escolar deve ser utilizada para ouvir os sujeitos e compreendê-los em seus contextos, porém, Rocha (2008) argumenta que é necessário ampliar a abrangência dos termos ouvir e escutar, pois o pesquisador não deve apenas receber simplesmente a informação apresentada pela criança, mas envolve a compreensão da comunicação feita por ela.

A argumentação infantil, cheia de gestos e expressões, já pode indicar alguns desafios metodológicos e mostra-se aí, a necessidade de ampliar a abrangência da comunicação na pesquisa com crianças, ou seja, “a atenção às diferentes linguagens e os limites no grau de compreensão que podemos alcançar” (ROCHA, 2008, p. 45). Sendo assim, segundo Rocha (2008), é necessário fazer um cruzamento de procedimentos quando se pesquisa crianças.

Morgan (1997) afirma que os grupos focais podem estar associados a outras técnicas, dentre elas, a observação participante. A associação dos grupos focais com a observação participante, permite igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural, neste caso, sua participação no evento. Por isso, para registro dos acontecimentos durante a intervenção será utilizado um diário de campo, no qual serão registradas todas as informações que não fazem parte do material formal, e que demonstrem o registro pontual do observado *in loco* pela pesquisadora.

Minayo (2001) comenta que há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados por meio de perguntas ou em

documentos quantitativos, mas devem ser observados *in loco*, na situação concreta em que acontecem. Entre eles incluem coisas como a rotina, a existência de hostilidades, de simpatias e antipatias entre as pessoas, as reações emocionais, entre outros. Também poderão ser registrados no diário de campo, comentários e relatos feitos pelos sujeitos participantes da proposta. Nesse sentido, pontos relevantes observados em conversas informais e relatos de avaliação das intervenções, por exemplo, também poderão fazer parte da composição deste instrumento.

3.5 Procedimentos para a Coleta de Dados

Foi encaminhada uma Carta de Apresentação do Projeto à direção da escola e Carta de Anuência para autorização de pesquisa para a Assessoria Pedagógica da Rede Municipal de Ensino, do Município de Florianópolis. Após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação, o projeto foi encaminhado ao comitê de ética.

Antes de iniciar os grupos focais, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos professores e aos responsáveis pelos estudantes, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos estudantes, explicitando toda a pesquisa e como seria realizada. De posse dos termos preenchidos, foram agendados dois encontros, um com os professores e outro com os dois grupos de estudantes (separadamente).

A discussão em torno de um tema foi desenvolvida a partir de questões pontuadas em um roteiro, objeto que auxilia na condução dos grupos focais. Segundo Barbour (2009), esse guia deve apresentar questões relacionadas ao objeto de estudo, que visam provocar, sustentar e direcionar a discussão (BARBOUR, 2009). Sendo assim, a reunião do grupo focal seguiu um roteiro pré-escrito com questões que fomentaram a discussão (Anexos I e II), buscando contemplar os objetivos da pesquisa.

O grupo focal com os estudantes aconteceu durante as aulas do professor regente tanto no pré, quanto no pós evento. A escolha dos grupos de estudantes foi aleatória, na ordem de entrega dos Termos de Consentimento e Assentimento assinados e os encontros tiveram uma média de duração de 15 minutos.

Com os professores, o encontro pré-evento foi agendado ao final do turno vespertino, já o encontro pós evento foi realizado num intervalo entre aulas (recreio). Os encontros tiveram uma média de duração de 1 hora e todos os encontros foram gravados em aplicativo de áudio no celular e transcritos por *software* específico.

É importante ressaltar que os alunos sempre participam das atividades regulares da escola, sem interferência ou discriminação em relação à pesquisa. Os estudantes que não entregaram os termos assinados, apenas não participaram do encontro do grupo focal, ou seja, nenhuma distinção foi produzida na abordagem com os mesmos, estando todos aptos a participarem da intervenção realizada na escola.

3.6 A Semana da Pessoa com Deficiência

Trata-se de um evento realizado na Escola Básica Municipal Tapera. Esse evento foi inspirado em outro realizado anteriormente com a participação da professora/pesquisadora na Escola Básica Municipal Osmar Cunha nos anos de 2018 e 2019, no mesmo município.

O evento nomeado “Semana da Pessoa com Deficiência”, em comemoração ao Dia da Pessoa com Deficiência, 21 de setembro, teve como tema principal os Esportes Adaptados e envolveu toda a comunidade escolar. A Comissão Organizadora do evento foi formada pelos professores de Educação Física e professores de educação especial da unidade que participaram por adesão. O evento aconteceu entre os dias 11 e 14 de setembro de 2023, e a sua programação contou com palestras de pessoas com deficiência, da área do esporte e do direito, apresentações culturais de dança e capoeira de instituições de educação especial, e vivências de esportes adaptados a partir de parcerias com Associações, além da Universidade Federal de Santa Catarina, através dos estudantes de graduação do curso de Educação Física (Tabela 1).

Tabela 1 - Adaptado da Programação da Semana da Pessoa com Deficiência (EBM Tapera).

DIA	PROGRAMAÇÃO	OBJETIVOS	PARTICIPANTES
01/09	Oficina de Basquete de cadeiras de rodas com o professor e técnico Everton Silva da AFLODEF *	Conhecer e vivenciar a modalidade basquete de cadeira de rodas;	Turmas do 3º, 5º, 6º, 7º e 9º anos
11/09	Contação de histórias e bate-papo com Ricardo Mattei (presidente da ACESA * e pessoa com deficiência)	Conhecer a história de vida de um ex-atleta do paradesporto e aproximar as crianças dos conceitos de inclusão;	Turmas do 1º, 2º e 3º anos
12/09	- Apresentação de dança "Os Bengalantes" (dançarinos com e sem deficiência visual da ACIC *) - Apresentação artística NEIM José Willamil cantando músicas com interpretação simultânea em Libras	Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar a respeito das capacidades das pessoas com deficiências;	Todas as turmas da escola assistiram à apresentação que aconteceu no hall da escola, na hora do intervalo. Além disso, 4 turmas dos Núcleos de Educação Infantil Municipal do bairro também prestigiaram.
12/09	Apresentação de um jogo de Goalball com o professor e técnico da ACESA* Leonardo Goulart, seus atletas e monitores.	Conhecer a modalidade Goalball;	Turmas do 1º, 5º e 6º e 7º anos.
13/09	Palestra sobre Capacitismo com a advogada, influencer e PCD Ana Paula de Bona	Conhecer os conceitos de inclusão e capacitismo, e os direitos das pessoas com deficiência;	Turmas do 8º e 9º anos.
14/09	- Apresentação do grupo de dança do ventre da FCEE * - Apresentação do grupo de capoeira da FCEE *, com o professor Tuti	Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar a respeito das capacidades das pessoas com deficiências;	Todas as turmas da escola assistiram à apresentação que aconteceu no hall da escola, na hora do intervalo.
14/09	Circuito de Esportes	Conhecer e experimentar	Turmas do 4º, 7º, 8º

	Adaptados organizado e executado pelos estudantes de Educação Física/UFSC sob a orientação da prof. Bruna Seron	modalidades esportivas adaptadas;	e 9º anos
--	---	-----------------------------------	-----------

Legenda: *AFLODEF - Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos/ *ACESA - Associação Catarinense de Esportes Adaptados/ *ACIC - Associação Catarinense de Integração ao Cego/ *FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

Figura 2 - Cartaz de divulgação “Semana da Pessoa com Deficiência”



Fonte: Escola do Futuro. Postagem do Instagram. Florianópolis, 10 de setembro de 2023. Instagram: @ebmtapera. Disponível em: <https://www.instagram.com/ebmtapera>. Acesso em: 1º fev 2024.

A partir da realização deste evento e os resultados e discussões que serão apresentadas a seguir, originou-se um produto educacional. Trata-se de um Guia Escolar com a descrição completa da Semana da Pessoa com Deficiência, desde o planejamento, a execução e os resultados, a ser compartilhada com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, com o intuito de ser fixado em Calendário Escolar de outras Unidades Escolares.

3.7 Procedimentos para a Análise dos Dados

Neste capítulo são apresentados os processos e resultados da aplicação da Análise de Conteúdo, de acordo com a metodologia proposta por Bardin (1977),

em que se pretendeu responder aos questionamentos da pesquisa expressos *a priori* a partir do direcionamento das perguntas realizadas nos grupos focais e da participação em atividades práticas (intervenção) focadas nos objetivos: Identificar o conhecimento que professores e estudantes possuem a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola; analisar a atitude de professores e estudantes sobre crianças com deficiência na escola e compreender a percepção de professores e estudantes sobre o esporte adaptado a partir da semana da pessoa com deficiência.

O corpus⁵ da pesquisa é composto pela transcrição de dois grupos focais realizados antes e depois de um evento com esportes adaptados, um deles composto por estudantes e outro por professores. Aliado a esses dados, há os pareceres da pesquisadora a partir da observação participante.

Segundo Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, e este é dividido em três etapas.

A primeira delas, denominada pré-análise, se configura por uma leitura flutuante dos dados coletados a partir da qual se destacam palavras-chave ou indicadores para posterior interpretação. A seguir, o processo de exploração, caracteriza-se pela codificação dos dados. É nessa fase que o pesquisador sistematiza e agrupa os dados de modo a identificar “unidades de registro”. Por fim, a terceira etapa, consiste no tratamento dos dados, a inferência e interpretação, buscando classificar os elementos em função de características comuns.

A opção por essa técnica se deu por considerarmos ser a melhor alternativa de análise de dados qualitativos, na medida em que este estudo abrange valores, opiniões, atitudes e crenças de pessoas com e sem deficiência:

O que se procura estabelecer quando se realiza uma análise, conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias, atitudes) dos enunciados (BARDIN, 2016, p. 47).

Nesse sentido, a pré-análise foi realizada por meio de uma “leitura flutuante” já iniciada durante o processo de transcrição das falas de cada grupo

5 Na perspectiva de uma monografia, o corpus da pesquisa é o cruzamento da problemática com a fundamentação teórica e dos dados coletados (...) (DAHLET, 2002).

focal. A partir daí, foi possível fazer um exercício analítico-interpretativo na busca de identificar os conhecimentos, as atitudes e as experiências que os participantes apresentaram. Nesse sentido, abaixo estão apresentados os procedimentos que resultaram na construção categorial proposta, ao mesmo tempo em que se apresentam os referenciais teóricos e conceituais que fundamentam o processo de análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e discussão dos resultados busca responder o objetivo de analisar a atitude de professores e estudantes sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola a partir do contexto da semana da pessoa com deficiência.

Os resultados e a discussão aqui apresentados estão divididos em 2 tópicos: No primeiro tópico foi feita uma análise descritiva dos processos dos grupos focais e os participantes. No segundo e último tópico, com o processo de construção categorial foi possível delimitar *a priori* três categorias de análise: o conhecimento a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na escola; a atitude com relação a essas pessoas; e a experiência com esportes adaptados.

A análise das categorias foi subdividida nos grupos da amostra: o que foi próprio dos estudantes e o que foi próprio dos professores. Para isso, na presente pesquisa foram realizados grupos focais com os estudantes e com os professores, antes e depois da intervenção. Anteriormente aos resultados dos grupos focais, é necessária uma apresentação descritiva do projeto de intervenção denominado “Semana da Pessoa com Deficiência”.

4.1 Descrição da intervenção

Como mencionado nos instrumentos de pesquisa, durante a programação foram registradas informações observadas *in loco* pela pesquisadora (diário de campo).

Conforme descrito na programação, a oficina de basquete de cadeira de rodas, não pôde ser realizada na data do evento e por isso aconteceu alguns dias antes e foi anunciada como uma pré-programação da Semana da Pessoa com deficiência, o que surtiu muito efeito em termos de divulgação do que estava por vir.

Ao todo foram 5 oficinas, cada uma com uma duração média de 40 minutos, onde o professor iniciava contando um pouco da origem dos esportes adaptados e do basquete cadeira de rodas e explicava algumas especificidades e regras básicas da modalidade. Depois de dar algumas dicas e cuidados sobre o uso das cadeiras de rodas, o professor ensinava 3 exercícios (zig zag, cesta e aviãozinho) e em

seguida os estudantes vivenciavam um pouco da modalidade propriamente dita. Os alunos ficaram muito animados, participaram e tiraram dúvidas, principalmente as turmas dos anos iniciais.

Na turma que tem um estudante que utiliza cadeira de rodas (9º ano), observou-se que o estudante ficou muito feliz em ver seus colegas utilizando as cadeiras de rodas e interagindo com ele. Outro ponto observado foi que alguns alunos ficaram com medo de cair da cadeira ou com vergonha de jogar na frente de outros e por isso não quiseram participar, outros relataram também ser difícil manusear a cadeira, principalmente de posse da bola.

Um setor da escola que participou efetivamente da Semana da Pessoa com Deficiência foi a Biblioteca, que reuniu literaturas com a temática da inclusão da pessoa com deficiência, entre outros temas afins, e montou uma programação de contação de histórias e rodas de leituras e discussão. Foi lá também que foram realizadas as duas palestras com os profissionais que vieram voluntariamente à escola. Ambas as palestras tiveram cerca de 1 hora de duração e foram muito bem recebidas pelos estudantes.

A palestra com o Ricardo foi direcionada aos estudantes dos anos iniciais, na qual ele falou sobre sua história no paradesporto profissional e familiar e tirou algumas dúvidas das crianças. A professora de educação especial que acompanhou a palestra, complementou falando sobre a importância de ver as pessoas além da deficiência, mas sim das suas capacidades e sobre os julgamentos e *bullying* que os estudantes fazem uns com os outros.

Já a palestra com a Ana Paula foi direcionada aos estudantes dos anos finais e trouxe temas importantes a respeito de direitos da pessoa com deficiência, sobre a legislação educacional e sobre capacitismo. A palestra faz parte da atividade profissional da Ana Paula, na qual ela apresenta uma série de slides com imagens e informações importantes e que não eram do conhecimento da maioria dos jovens nas escolas. Ao final foi dado um espaço de troca e esclarecimento de dúvidas, no qual os estudantes interagiram bastante com a palestrante.

Uma das questões mais importantes no planejamento e execução do evento foram as parcerias feitas com instituições que atendem pessoas com deficiência, como a AFLODEF, ACESA, ACIC e FCEE e que prontamente atenderam ao convite para participar de forma voluntária. Para isto, tivemos

também o auxílio de meio de transporte através da Secretaria Municipal de Educação, tanto para trazer o grupo de dança da ACIC, quanto as cadeiras de rodas disponibilizadas pelo CDS/UFSC.

As apresentações artísticas, de dança e de capoeira foram assistidas por todos os estudantes da escola, no *hall* no momento do intervalo. A diretora da Unidade iniciou fazendo uma fala sobre a Semana da Pessoa com Deficiência que estava acontecendo na escola e antes de apresentar a professora e o grupo, falou sobre a importância do silêncio para os dançarinos. A apresentação comoveu professores e estudantes, além disso foi observado falas sobre superação, empatia e sobre a integração dessas instituições com a escola. Ao final, as crianças do NEIM José Willamil (creche ao lado da escola) apresentaram as músicas do Boi de Mamão (manifestação cultural e artística tradicional de Florianópolis) com o professor de libras, onde enquanto um grupo dançava o outro fazia a tradução simultânea.

As apresentações artísticas que seguiram nos outros dias tiveram o mesmo prestígio por parte do público escolar e impacto emocional, principalmente com destaque para a apresentação de capoeira, que convidou estudantes da escola para participar da roda, juntamente com seus praticantes com deficiências variadas.

Seguindo a temática principal dos Esportes Adaptados, os estudantes da escola puderam conhecer uma modalidade que foi desenvolvida exclusivamente para pessoas com deficiência visual, o Goalball. Os professores e atletas da ACESA foram até a escola realizar a demonstração de um jogo de Goalball. Antes de iniciar foi feita uma breve fala sobre a modalidade e da importância do silêncio para os jogadores, o que foi atendido pelos estudantes que ali estavam. A quadra já estava com as marcações e os materiais necessários para o jogo acontecer, então o professor explicou como iniciava o jogo, apresentou os atletas, dividiu as equipes e começou o jogo que teve dois tempos de 10 minutos de duração. Entre um tempo e outro, os estudantes tiraram mais algumas dúvidas sobre os equipamentos, como bola, vestimenta e barbantes colados no chão da quadra. Ao final do jogo/apresentação, os estudantes do 5º ano que teriam aula de Educação Física, solicitaram a experimentação da modalidade. O professor então escolheu alguns estudantes, organizou o jogo e os mesmos logo estavam “imitando” os

movimentos tanto de ataque, quanto de defesa, como se já conhecessem a modalidade, apesar de ser o primeiro contato.

O Dia Escolar Paralímpico é um programa de conscientização educacional iniciado pelo Comitê Paralímpico Internacional (IPC). Trata-se de um conjunto de atividades que educa os jovens sobre o esporte paraolímpico, as diferenças individuais e as questões relacionadas à deficiência em um ambiente divertido e lúdico (LIU et al, 2009). Com base nesse evento, foi realizado o Circuito de Esportes Adaptados como encerramento do evento. Os estudantes de graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC), sob orientação da professora Bruna Seron, organizaram 4 estações de esportes adaptados, sendo elas vôlei sentado, handebol de cadeira de rodas, futebol de 5 e bocha adaptada. Cada estação teve uma duração de 20 minutos e cada turma de 30 estudantes foi passando pelas estações e vivenciando inicialmente dinâmicas que lembram o esporte, com dimensões, materiais e regras adaptadas para contemplar a participação de todos e posteriormente um pouco do esporte mais próximo do real possível. Cada estação foi organizada em diferentes espaços da escola. O vôlei sentado foi no *hall*, o handebol na cadeira de rodas no ginásio, o futebol de 5 na quadra externa e a bocha adaptada, no pátio coberto. Cada uma contava com pelo menos 5 estudantes da graduação explicando detalhes sobre a modalidade e auxiliando nas atividades, o que facilitou muito na organização geral, pois desta forma os professores que estavam com as turmas e a própria coordenação do evento pôde auxiliar e até mesmo participar juntamente com os estudantes. Observou-se que houve uma participação integral por parte dos estudantes, hora espontaneamente, hora incentivada pelos tutores que cuidaram para que não ficasse nenhum estudante de fora da prática. Além disso, as expressões observadas eram de alegria, curiosidade e atenção trazidas pelo cunho cooperativo que todo o circuito tinha.

4.2 Análise dos grupos focais

Os participantes dos grupos focais participaram do evento “Semana da Pessoa com Deficiência” assistindo as apresentações artísticas e participando de oficinas de esportes adaptados. Cabe ressaltar que os estudantes do 5º ano participaram de atividades específicas, sendo elas: apresentações do grupo de dança de pessoas com deficiência visual e intelectual, e as oficinas de basquete em cadeira de rodas e goalball. Já os professores participaram de formas variadas nas atividades do evento. Alguns apenas assistiram as apresentações artísticas e outros as oficinas de esportes adaptados, o que pode ter refletido nas suas percepções e falas dos grupos focais.

Abaixo segue uma tabela com a participação dos professores no evento, segundo relatos deles mesmos (Tabela 2)

Tabela 2 - Participação dos professores no evento

PROFESSORES*	PARTICIPAÇÃO
Leonardo	Oficina de basquete cadeira de rodas, apresentação grupo de dança “Os Bengalantes” e apresentação de um jogo de goalball
Raquel	Apresentações artísticas de dança
Roberto	Apresentações artísticas de dança
Carlos	Apresentação grupo de dança “Os Bengalantes”
Jorge	Oficina de basquete cadeira de rodas, apresentações artísticas, apresentação de um jogo de goalball e circuito de esportes adaptados
Alice	Apresentação grupo de dança “Os Bengalantes”
Gisele	Oficina de basquete cadeira de rodas, apresentação de dança do ventre e circuito de esportes adaptados
Nuno	Apresentação grupo de dança “Os Bengalantes”
Não estão inclusos na tabela: dois professores que só participaram do grupo focal pré-evento, bem como a intérprete de Libras, que apesar de estar como participante, pois também atende a turma do 5º ano, ela somente fez a interpretação de Libras ao professor surdo.	

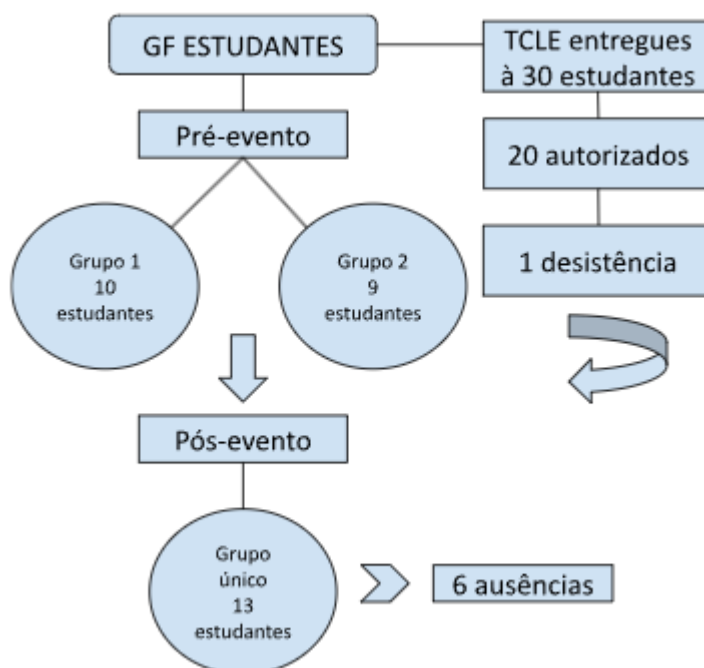
*Os nomes dos professores também foram trocados por nomes fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Dos 30 estudantes convidados, 20 retornaram com o TCLE assinado e, após assinarem o TALE, formaram a amostra da pesquisa. Destes, 12 eram do

sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idade entre 10 e 12 anos. Destes 20 participantes, havia uma estudante com TEA e, apesar da autorização da família e a manifestação da mesma em participar da pesquisa, no dia do grupo focal ela não conseguiu permanecer em sala durante o encontro e por isso acabou sendo desconsiderada nesta pesquisa; totalizando uma amostra com 19 estudantes para iniciar os GF.

Abaixo se apresenta um organograma da participação nos GF.

Figura 3 - Organograma da participação dos grupos focais (estudantes)



A pesquisadora encontrou dificuldades em realizar o encontro marcado para depois do evento, pois era uma semana atípica na escola, com poucos estudantes por conta de muitas chuvas no município. Depois de 2 tentativas de reunir os dois grupos, a pesquisadora acabou por se reunir com apenas um deles e que não era o mesmo formado anteriormente, ou seja, haviam estudantes do primeiro grupo misturados com estudantes do segundo grupo, totalizando 13 estudantes.

Para a discussão dos resultados, as falas dos 6 estudantes que só estiveram presentes no grupo focal antes da intervenção, será considerada apenas suas percepções a respeito das crianças com deficiência na escola e o conhecimento que tinham sobre inclusão e esportes adaptados.

O mesmo roteiro foi utilizado em ambos os encontros, porém no grupo focal pós evento, foi adicionado um bloco de questões disparadoras ao final a respeito da participação deles no mesmo.

Os professores da turma do 5º ano também foram convidados a participar da pesquisa. No primeiro encontro 7 dos 11 professores participaram, sendo 2 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idade entre 35 e 50 anos, 2 deles professores efetivos na escola e outros 5 professores substitutos⁶. O encontro foi realizado numa sala de aula da escola, ao final do turno vespertino. Para este momento, foi contratada uma intérprete de Libras para atender ao professor surdo, já que a intérprete da escola, que também atende ao 5º ano, não pôde estar presente.

Abaixo se apresenta um organograma da participação nos GF:

Figura 4 - Organograma da participação dos grupos focais (professores)



⁶ Professores contratados em caráter temporário para suprir a falta do professor efetivo, conforme Decreto Municipal nº 9.882/12.

O grupo de professores foi bem participativo e respondendo às questões disparadoras, porém a pesquisadora e mediadora por muitas vezes teve que intermediar os debates pois se distanciavam aos objetivos da pesquisa, ficando latente a necessidade de desabafo que os professores se encontravam.

No dia agendado para o encontro pós evento, 2 professores que haviam participado do primeiro encontro não compareceram por motivos de saúde; em contrapartida outros 3 que não compareceram no primeiro encontro estavam presentes, assim como a intérprete de Libras da escola, totalizando 9 professores.

O aceite da participação desses professores que não estavam presentes no primeiro encontro, justifica-se na medida que se busca identificar o conhecimento que professores possuem e as atitudes com relação às crianças com deficiência, não somente a partir da intervenção realizada, mas também do que é próprio de suas vivências prévias.

Os roteiros utilizados nos grupos focais foram os mesmos para estudantes e professores (Anexo I e II), com uma diferença apenas na forma de abordagem; e a partir dos diálogos a condução dos debates também trouxe diferentes perspectivas de cada grupo.

4.3 O conhecimento a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na escola

Para melhorar as atitudes com relação à deficiência é necessário reconhecer que os estereótipos específicos associados à deficiência são um dos fatores que influenciam nas atitudes (COLEMAN, BRUNEL e HAUGEN, 2015). Sendo assim, alguns estudos, como de Lindsay e Mc Pherson (2012), afirmam que a falta de conhecimento sobre a deficiência influencia as atitudes de muitas crianças em relação aos seus colegas com deficiência.

Segundo Nikolarazi et al (2005, apud in PÉREZ-TORRALBA et al, 2018), o contato com pessoas com deficiência não facilita a mudança de atitude por si só, mas a melhora nas atitudes está associada a um maior conhecimento sobre a deficiência. Portanto a combinação de contato e aquisição de conhecimento por meio de atividades de conscientização, como foi a intervenção realizada na escola pode ser uma oportunidade para a inclusão.

Considerando que o conhecimento sobre a deficiência constitui um fator importante nas intervenções de conscientização sobre a deficiência, esta categoria buscou identificar o conhecimento que professores e estudantes têm a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola.

4.3.1 O que foi próprio dos estudantes

Para início dos diálogos no grupo focal, recorreu-se à Técnica de Associação Livre de Palavras que, segundo Silva (2023, p. 119), aponta que, “ao evocar palavras sobre determinado assunto, o(a) participante se manifesta, a partir de sua estrutura psicológica, de forma consciente”.

O objetivo para iniciar o grupo com a referida técnica foi, para além de querer sondar o que os(as) participantes sabiam a respeito de pessoas com deficiência, também convidá-los(as) e encorajá-los a se expressarem no grupo. Então foi indagado: **Quando se fala em pessoa com deficiência, qual a primeira coisa que vem à cabeça de vocês?** Reunindo as respostas dadas nos grupos focais pré e pós evento, dos grupos de estudantes, a palavra mais evocada (com destaque na figura 5) foi “pessoa”.

Tal constatação remete ao entendimento de que o conceito de pessoa antes da deficiência é compreendido na realidade escolar. Isso é importante para o reconhecimento de uma visão social da deficiência, desvinculando de uma visão médico-biológica em que a deficiência (ou limitação) é tida como um “rótulo” para a pessoa. Em complemento e, inclusive, complementando a palavra “pessoa” as mais evocadas foram “cadeira de rodas” (citada 4 vezes), seguida por “cego” e “surdo” (2 vezes cada).

A Figura 5 ilustra, por meio de nuvem de palavras, as mais evocadas na perspectiva dos estudantes.

Figura 5 - Nuvem de palavras relacionadas à Pessoa com deficiência



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com auxílio do WordClouds.

Apesar do reconhecimento da pessoa antes da limitação, algumas palavras ainda se referiram à marca corporal da deficiência, como a falta de membro e cadeirante. Surgiram ainda, termos considerados ultrapassados ou pejorativos, como “*aleijado*”, que, no entendimento da pesquisadora, seguem sendo reproduzidos pelas crianças sem o real entendimento a respeito dos termos. Historicamente as PCDs têm sido percebidas a partir de seus comprometimentos (GOODLEY, 2013). Este foco se volta apenas para o atributo supostamente negativo, neste caso o comprometimento, o que impede a percepção de outros atributos e da pessoa como um todo (GOFFMAN, 1963).

Em contraponto ao entendimento de que o conceito de “pessoa com deficiência” é utilizado na escola, o fato de as crianças ainda focarem no comprometimento e nos supostos problemas e dificuldades das PCDs, tem como raiz o modelo médico da deficiência (COLERE, 2023). Neste modelo, a deficiência é percebida como uma doença que precisa ser tratada pelo indivíduo com o auxílio de intervenções médicas. Assim, as dificuldades enfrentadas pelas PCDs são percebidas como resultados de suas deficiências e, portanto, se constituem um problema individual (BARNES e MERCER, 2001).

No entanto, conforme aponta o modelo social da deficiência, são as barreiras por elas enfrentadas que causam grande parte das dificuldades que as PCDs encontram (DINIZ, 2007). Apesar do modelo médico ter sido questionado

pelos modelos sociais, muitas pessoas ainda entendem a deficiência através da ótica dele (SHAKESPEARE, 2018 apud in COLERE, 2023).

O conhecimento a respeito das deficiências e sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola foram debatidos a partir de questões como: **“Vocês conhecem as crianças com deficiência que estudam na escola, e quais são suas deficiências?”**

Primeiramente os estudantes do grupo focal responderam fazendo referência a sua colega de turma:

“Sim, a M.⁷”

Então a mediadora reforçou a pergunta: **“Além dela, tem mais alguma criança com deficiência na escola?”**:

“Também tem dois guris lá do 6º ano que tem *autista*⁸. (HEITOR)

“Acho que um é o S. que usa óculos e o outro é cadeirante. Falando nisso, miopia também é considerada uma deficiência né?!” (LUIZ)

“Não o cadeirante é o G., acho que ele é do 7º ano. Eu conheço ele, ele mora na minha rua” (HEITOR)

“Sim, além da M., tem a B. Acho que elas têm a mesma coisa...⁹ autismo”. (HANNA)

“Tem o L. da cadeira de rodas e uma menina nova do 6º ou 7º ano.” (LAÍS)

“Mas eu não sei o que eles têm, só sei que ele não consegue andar.” (ALANA)

“Tem um do 6º ano que fica com as mãos dentro das calças o tempo todo, não sei o nome dele.” (NATAN)

Observou-se, durante esse trecho do grupo focal, que os participantes tinham maior facilidade em identificar as crianças autistas com estereotípias e crianças que utilizam cadeira de rodas, por exemplo. As deficiências que são vistas como um problema físico ou motor, remetem uma visão técnica de um corpo padrão. Pensamentos construídos a partir da ideia de corpornormatividade, que

7 Os nomes citados foram abreviados para preservar a identidade e a não identificação de nenhuma criança, portanto os nomes ou apelidos citados pelos participantes nos grupos focais, foram substituídos pela inicial abreviada.

8 Marcação em itálico da pesquisadora na fala do estudante - termo correto é autismo.

9 Nas respostas, ao usar reticências (...), a pesquisadora representa uma pausa de 2 a 3 segundos na qual o estudante estava em silêncio pensando sobre a resposta.

consideram determinados corpos como inferiores, incompletos ou passíveis de reparação/reabilitação quando situados em relação aos padrões hegemônicos corporais/funcionais (MELLO; NUERNBERG, 2012 apud in SERON et al, 2021). Ou seja, acredita-se que as desvantagens sociais experienciadas pelas pessoas com deficiência são consequências de seus corpos. Confirmado na fala do estudante:

“Tem o J., não parece, mas ele também é autista e a A. do 1º ano, mas ela, eles ainda estão investigando. (ANTÔNIO)

Quando ele diz que não parece, ele se refere às características físicas e comportamentais que este estudante tem e que se difere dos demais. Essa fala indica que os estudantes não só conhecem, mas sabem o nome (ou apelido), a turma e a deficiência das crianças que estudam na escola, mesmo as que pertencem ao Ensino Fundamental II. Quando Antônio diz: “e/les ainda estão investigando”, ele se refere aos profissionais da Sala Multimeios; o que demonstra que os estudantes também recebem informações detalhadas sobre as mesmas, a partir da convivência com as professoras auxiliares de educação especial (PAEE). O que nos traz uma reflexão sobre o quanto o contato com essas profissionais em sala de aula diariamente com os estudantes, pode influenciar no conhecimento dos mesmos a respeito da inclusão.

Destaca-se aqui então o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assim como a Sala Multimeios, é condição necessária para que o direito à educação e o direito à acessibilidade sejam garantidos nas unidades educativas da Rede Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2016). Por isso, a escola conta com 2 professores coordenadores de Educação Especial e 5 professoras auxiliares de Educação Especial. Sendo que 2 delas, se alternam em tempo integral, no atendimento e auxílio à estudante da turma participante da pesquisa.

A questão seguinte buscou o entendimento sobre ter crianças com deficiência estudando na escola.

“Pra elas *aprender* também” (HEITOR)

“Para acolher as crianças, tem até algumas escolas que não aceitam crianças com deficiência, sabia?!” (LAÍS)

“Pra não causar um preconceito. Uma escola tem pessoas que não têm deficiência e a outra tem pessoas que têm deficiência. Então, essa escola, tipo assim... como se tivesse acolhendo essas pessoas pra elas não se sentirem excluídas. Até porque se tivesse uma escola só com pessoa com deficiência, a pessoa não ia

aprender, porque ela ia estar convivendo do jeito que ela já é, igual a ela. Então, o bom de elas *estudar* aqui é que elas conseguem um dia, tipo assim... Tipo, a M., ela já convive tanto tempo com a gente que agora ela não faz mais as coisas que ela fazia antes.” (LIZ)

A fala desta estudante representa o entendimento que ela tem sobre a importância destas crianças com deficiência estudarem no ensino regular e não em escolas especiais. Segundo Zibell e Palma (2023, p. 282), a diversidade de corporeidade dos alunos que frequentam a escola estimula a troca de conhecimento entre os estudantes. A presença de pessoas com deficiência permite que esses corpos sejam vistos com base nas suas potencialidades e não pelas limitações.

O encontro do grupo focal posterior ao evento, foi iniciado de forma diferente, pois a pesquisadora entendeu que as perguntas que faziam referência ao entendimento sobre deficiência e quais as crianças que estudavam na escola, já haviam sido contemplados. A pesquisadora optou então por iniciar indagando: **“O que vocês entendem por inclusão?”**

Os estudantes pareceram confusos, como quando uma estudante respondeu:

“Não sei, não tenho a menor ideia” (LAÍS)

Já quando a pergunta foi feita de outra forma **“Vocês sabem por que temos crianças com deficiência na escola?”** A maioria prontamente respondeu. Essa diferença demonstra a falta de conhecimento sobre o conceito da palavra inclusão, que parece ainda não estar claro para os estudantes, porém as crianças têm um entendimento “prático”, como apontado nas respostas:

“Porque como elas não têm braço, não têm perna, essas coisas a gente às vezes exclui elas e faz algumas brincadeiras sem elas. No caso, incluir seria deixar ela participar com a gente das coisas.” (MARINA)

“Incluir ela em alguma atividade, tipo substituir uma escada e colocar uma rampa em algum lugar ou um elevador. Eu acho que inclusão é isso.” (LUIZ)

Neste sentido, os estudantes responderam trazendo exemplos observados no dia a dia da escola que, na prática, eles(as) entendem por inclusão. Dessa forma, conforme observado nas falas anteriores, a Marina falou sobre acessibilidade atitudinal e o Luiz sobre acessibilidade arquitetônica.

A acessibilidade é uma qualidade ou uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana (SASSAKI, 2009). Acessibilidade atitudinal refere-se aos preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência e arquitetônica às barreiras físicas, estas são duas, das seis dimensões da acessibilidade, citadas por Sasaki (2009). Além destas, são conhecidas as acessibilidades metodológicas, instrumental, comunicacional e programática.

Quando questionados se a escola em que eles estudam é inclusiva, vários estudantes responderam positivamente. Complementadas pelas falas dos estudantes:

“Porque tem rampa e elevador” (MARINA)

“Porque tem professoras auxiliares e Sala Multimeios” (LUIZ)

“Porque aprendemos a falar Libras” (HILLARY).

Trazendo à tona novamente as questões de acessibilidade, principalmente arquitetônicas, metodológicas e instrumentais.

Não foram observadas diferenças na ampliação do conhecimento a respeito das deficiências e da inclusão de crianças com deficiência na escola, a partir do evento. Os debates nos grupos focais demonstraram que os estudantes possuem um determinado conhecimento sobre a temática, porém mais discussões devem ser realizadas no âmbito escolar. Apesar da fala das crianças parecer simples sobre possíveis adaptações na escola, isso oportuniza que professores e gestores possam pensar em metodologias e estratégias que contribuam para que as mesmas se apropriem dos conceitos de inclusão e ainda ampliem essa visão para além do superficial observado nas falas.

4.3.2 O que foi próprio dos professores

No grupo de professores os diálogos se iniciaram falando sobre a quantidade de estudantes com deficiência matriculados na escola e sobre o conhecimento a respeito da deficiência de cada um deles. Há pouco tempo havia ocorrido uma reunião pedagógica na escola, na qual foram informadas algumas

questões específicas do atendimento educacional especializado (AEE), o que pode ter influenciado neste conhecimento atual.

“Pela reunião, eu lembro que eram umas 18 né?” (FELIPE)

“Sim, mas conhecemos mesmo só os dos anos iniciais. As outras só de vista assim. Eu conheço mesmo só umas 8” (JOANA)

“Tem intelectual, cadeirante autista de diferentes níveis, a I., por exemplo.” (CARLOS)

“Dos anos finais, aqueles que passaram por nós outros anos, é fácil de identificar. E quando é uma situação assim mais visível, tipo cadeirante.” (LEONARDO)

O conhecimento pode surgir tanto da vivência do professor quanto nas relações de trabalho estabelecidas com as PAEE, como destacado na fala a seguir:

“Nós temos uma relação boa com as professoras da sala multimeios, que atendem os alunos. No fim, a gente acaba ouvindo delas alguma coisa sobre algumas atividades também.. Tipo ah, essa dá pra adaptar pro estudante tal, essa outra pro estudante tal. Daí a gente começa a entrar em contato com esse universo de adaptação e dos outros estudantes da escola também.” (LEONARDO)

A realização de um trabalho conjunto com as professoras que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado pode trazer muitos benefícios para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, pois segundo Roseno (2020), trata-se de uma oportunidade de conhecer as especificidades de cada aluno e de suas deficiências e, a partir desse encontro, buscar acrescentar em sua prática ações que promovam a inclusão desses alunos em suas aulas. Nessa direção, Capellini (2008, p. 7) argumenta que:

Considerando que escolas refletem a sociedade na qual está inserida, dentre as diversas estratégias existentes para remover as barreiras da aprendizagem na escola, a colaboração entre educadores comuns e especialistas em Educação Especial, bem como entre equipes de consultores especialistas, ou mesmo entre os alunos, tem sido uma das ações mais significativas no processo de inclusão escolar. (CAPELLINI, 2008, p. 7).

Este relato iniciou um debate sobre a falta de informação que os professores têm a respeito da matrícula e outros detalhes desses estudantes:

“Mas, assim, ó... Não há um encontro oficial para que os professores possam tomar conhecimento desses estudantes. Isso não há! Nenhuma escola que eu passei aliás, porque em todas as

escolas a gente acaba tendo alunos com algum tipo de deficiência, né?!” (JOANA)

“É e a gente não tem assim, esse momento de ó... vamos fazer uma parada pedagógica onde vai ser trabalhado sobre as deficiências. Como é que a escola está trabalhando em relação a isso, o que cada um pode fazer, né? Porque os alunos são da escola, não são do professor. Nosso trabalho ia ser outro se tivesse esses momentos.” (LEONARDO)

“É eu cheguei a pouco tempo né?! Mas assim... Eu fui saber que tinha uma aluna autista quando eu cheguei na sala. Aí me pegou de surpresa. Ainda mais que assim... é um *autismo bem forte*¹⁰.” (RAQUEL)

“Acho que falta a gente entrar mais nas questões específicas dos estudantes. Ah, tem essa criança, tem essa criança. Que a gente conhece os cadeirantes e alguns ali na sala de robótica que a gente percebe o autismo e a gente consegue trabalhar com eles. Mas, no geral, a gente precisava ter o conhecimento específico sobre todos, né?” (ROBERTO)

Entende-se que a escola deve estar mais atenta às demandas dos professores nas proposições de momentos de trocas de experiências e conhecimentos para que os mesmos possam além de tudo, aprofundar seus conhecimentos sobre a deficiência. Em consonância com o que relatam os professores, Mantoan diz que:

[...] a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. O objetivo dessas reuniões seria o de, partindo de necessidades e interesses comuns de alguns professores, esclarecer situações e aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. (MANTOAN, 2003, p. 45).

Outro ponto que aflige os professores, aponta sobre os diagnósticos e laudos das crianças, como segue nas falas:

“Alguns laudos ali são mais difíceis de serem contemplados. Inclusive porque algumas famílias às vezes negam esses laudos. Então, de alguma forma, existem crianças com diferentes deficiências que trazem diferentes comportamentos, mas que não são abrangidos nos laudos, tanto pela dificuldade de entender o diagnóstico quanto pela aceitação da família.” (CARLOS)

10 Destaque em itálico feito pela pesquisadora, a partir da fala da professora referindo-se ao TEA severo da estudante da turma.

“A gente percebe que nesses diagnósticos também tem o CID, mas não tem nenhuma informação sobre níveis ou competências e habilidades da criança. Então, não nos traz muito o que nos recorrer ao CID, ao diagnóstico, ao laudo em si. Como, por exemplo, questão de aula para autista que traz diferentes situações pra nós, com níveis diferentes mesmo.” (ROBERTO)

Conforme os relatos, o diagnóstico por si só ou saber a deficiência do estudante, não é suficiente, mas sim suas habilidades, formas de aprendizagem e instrumentos adequados para auxiliá-los da melhor forma. Em concordância, Munster (2006), fala sobre a importância de que o professor deve se pautar não pela limitação, comprometimento ou falta de funcionalidade, mas pelo potencial, capacidades e possibilidades dos alunos com deficiência.

Bampi (2010) diz que a deficiência necessita ser mais bem compreendida e a pessoa com deficiência ser tratada como ser humano com direitos e deveres, um cidadão. Da mesma forma, o tema precisa ser discutido e essa mudança se inicia com o entendimento do que se define por deficiência e como a sociedade pode ser responsável por ela. Esse debate enfrenta muitas barreiras, uma delas diz respeito à terminologia a ser usada quando se aborda o tema, como relatado pela professora:

“Eu tenho até um comentário pra fazer. São tantos os nomes que colocam e cada ano muda, né? É criança com deficiência, ou com transtorno ou se a criança tem algum problema social só. E na sala, já teve essa conversa dos próprios alunos... até o J., que falou que ele não é um deficiente, ele tem um transtorno. Então, às vezes eu falava, eu me confundia, e as pessoas colocam como se fosse um preconceito, mas não é sabe?! Agora tem o TDH¹¹, eu não sei se é uma deficiência, por exemplo. Mas vai sempre mudando, e às vezes até nós professores ficamos meio perdidos em saber como falar!” (JOANA)

“É... Que as pessoas com deficiência, na sua maioria, elas sentem a palavra deficiência, às vezes, como um déficit em si. Então, acabam não aceitando o termo deficiência. Por exemplo, há questões dentro da comunidade surda que discutem entre os termos surdo e deficiente auditivo. Há pessoas que se identificam como pessoas surdas e pessoas que se distinguem entre deficientes auditivos. Ou pode ser surdo/deficiente auditivo, ou surdo e deficiente auditivo, surdo ou deficiente auditivo[...] E isso é o que promove esses avanços justamente nas questões de termos.

11 O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DO ATENÇÃO).

Mas ainda não há consenso entre muitas deficiências com os termos a serem utilizados.” (CARLOS)

Regra geral, deficiência pressupõe a existência de variações de algumas habilidades que sejam qualificadas como restrições ou lesões.

O que inexistente, no entanto, é consenso sobre quais variações de habilidades e funcionalidades caracterizariam deficiências. Há pessoas com lesões que não experimentam a deficiência, assim como existem pessoas com expectativa de lesões que se consideram deficientes (BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010, p. 3)

No encontro após a intervenção, a pesquisadora indagou os professores de forma diferente, com o intuito de despertar novos debates: **“O que vem à mente de vocês quando falamos em deficiência?”**

“Uma dificuldade” (GISELE)

“Eu penso que há uma limitação em todos os grupos. A deficiência não é só física. Há pessoas que têm outras formas de limitações[...] A inclusão deve trazer a pessoa, pra ela se sentir normal vamos dizer assim e eu penso que a gente tá bem longe disso[...] eu me sinto muito assim de mãos atadas, quando eu tenho aluno com autismo e não posso incluí-lo de alguma forma. Ele fica excluído, porque eu vejo que ele não tá integrado naquele contexto junto com os colegas, é bem difícil.” (RAQUEL)

Notamos que os professores olham para esses estudantes regidos por aquilo que conseguem ou não fazer. Segundo Ávila et al (2008), tratar-se-ia de um imaginário que concebe a pessoa com deficiência de maneira um tanto tecnicista, em termos de suas capacidades e incapacidades, e não como um ser humano integrado.

Poderíamos refletir que este imaginário tecnicista dos professores, em relação ao aluno portador de necessidades especiais¹², deva-se justamente ao fato do contexto escolar ser marcado por uma postura avaliativa, em relação às capacidades e incapacidades de seus alunos, visando sempre promover-lhes a superação (ÁVILA et al, 2008. p. 5).

Quando se procura definir o que é inclusão, uma palavra recorrente é processo, ou seja, uma ação continuada. Nessa perspectiva, todos os atores que atuam na escola têm que desenvolver novos papéis, e a própria escola também tem que se reformular, já que a que está aí há muito tempo não dá conta de atuar

¹² Esse termo está em desuso, atualmente a pesquisa compreende o termo correto, como pessoa com deficiência.

com os personagens da diversidade. Voltando ao termo processo, de maneira que não há que se cobrar apenas que o professor dê conta da demanda da diversidade, todavia, não há como se construir uma escola inclusiva sobre os alicerces da velha escola.

Ao buscar identificar os conhecimentos dos professores a respeito das deficiências e da inclusão de crianças com deficiência na escola, ficou clara a insatisfação dos mesmos sobre como vêm ocorrendo estes processos e a necessidade de desabafo. Apesar disso, a pesquisadora observou que os debates realizados nos dois encontros, além da participação dos professores no evento, demonstraram uma mudança na perspectiva da inclusão das crianças com deficiência em suas aulas. Pois algumas falas apontaram para uma visão das diferentes formas de aprendizagem que os estudantes possuem, contrapondo as falas que anteriormente estavam focadas nas frustrações por não conseguirem atingir seus objetivos de ensino aprendizagem.

4.4 Atitude com relação às crianças com deficiência

A atitude é considerada uma das chaves para a mudança de comportamento em relação às pessoas que são diferentes, e é fundamental compreender as variáveis associadas a ela. Além disso, este é o principal tema da pesquisa e por isso algumas questões foram realizadas para contemplar os objetivos desta. Sherril (1998, apud in MCKAY, BLOCK e HAEGELE, 2018), diz que uma atitude pode ser vista como um conjunto duradouro de crenças emocionalmente carregadas que predispõe uma pessoa a certos tipos de comportamentos.

4.4.1 O que foi próprio dos estudantes

Após os conhecimentos demonstrados pelos estudantes, a pesquisadora indagou como eles lidam com as crianças com deficiência.

“Normal!” (VÁRIOS ESTUDANTES)

“Eu trato normal, como qualquer outra criança.” (LIZ)

“Eu acho normal, porque estudo com crianças com deficiência desde a creche” (HELEN)

Estes relatos vêm ao encontro de estudos (PÉREZ-TORRALBA et al, 2019), que dizem que quanto mais contato prévio os estudantes tiverem com pessoas com diversidade funcional, mais positivas serão suas atitudes em relação à deficiência. A partir destas falas, a pesquisadora indagou aos estudantes se o fato delas estudarem com crianças com deficiência fazia com que eles agissem com essa “normalidade”, ao que eles responderam positivamente.

Em seguida, uma estudante relata sobre a convivência com a sua colega de turma com TEA, que vem evoluindo na participação das rotinas escolares.

“Ela já melhorou bastante, porque tipo assim, ano passado ela gritava muito. As professoras tinham que tirar ela da sala. Hoje, às vezes ela grita, mas ela não sai mais da sala sozinha. Ela fica ali no lugar dela, faz atividade. Ano passado ela saia correndo gritando pela escola.” (LIZ)

“Ela já tá mais acostumada. Agora ela até pega o próprio lixo e *taca* no lixo, abre a mochila e pega as coisinhas dela.” (LUIZ)

Ainda falando sobre a atitude dos estudantes com relação a essas crianças, seguem mais relatos:

“Tem um guri novo na nossa sala que não gosta da Maria, ele entrou na escola e teve uma vez que ele falou que se pudesse ele tiraria ela da escola.” (LUIZ)

“Ele não entende que ela é uma autista. Se ele fosse autista, ele ia saber.” (GUSTAVO)

Estes diálogos convergem com Allport (1954), que afirmou que quando as pessoas entram em contato com outras diferentes de si mesmas, suas ideias preconceituosas diminuem à medida que elas passam a entender a outra pessoa. Confirmadas nas falas dos estudantes:

“Ah, eu acho importante até pra gente aprender desde cedo. E pra gente aprender alguma coisa com eles também.” (LAÍS)

“É bom porque desde o primeiro ano a gente aprende como é. E aí não fica, tipo... o que que é isso que ela tem? Aí ficar falando mal e tratando mal.” (MARINA)

Segundo McKay, Park e Block (2018), estas falas refletem como ambientes escolares inclusivos podem trazer benefícios para os estudantes que vão desde o crescimento atitudinal, até o crescimento cognitivo, e do crescimento social ao

crescimento comportamental. Em seguida estudantes deram exemplos de situações que demonstram atitudes cooperativas para com sua colega de turma:

“Não ficar berrando quando ela tiver na aula.” (NATAN)

“Em uma aula, a gente tinha acabado de fazer a atividade que a professora tinha feito pra gente. Daí ela tava no canto da sala e a gente foi lá conversar com ela. Como o nosso projeto é futebol, a gente ensinou uma comemoração pra ela e ela fez e foi bem legal. A gente vai lá e conversa com ela as vezes” (MARINA)

A questão seguinte buscou dialogar com os sentimentos que eles têm pelos colegas, e apesar deles(as) terem respondido anteriormente sobre agir normalmente, surgiram respostas como:

“Eu tenho pena” (HILLARY)

“Eu sinto pena né?! De ela ter nascido com autismo” (GUSTAVO)

“Mas ao mesmo tempo, eu me sinto feliz por ter ajudado alguma vez a M., alguma vez o L.”. (HELEN)

Tudo aquilo que diz respeito às diferenças provoca uma série de sentimentos no ser humano e afeta significativamente as relações interpessoais. É possível observar que ainda existem paradigmas relacionados à deficiência a serem superados, que dizem respeito às crenças que generalizam indivíduos dentro de grupos tais como “heróis”, “doentes” ou “coitados” (HILGEMBERG, 2019).

Seron et al (2021), apoiando-se em Patrón (2020), diz que estas são algumas das faces do capacitismo que desumanizam a experiência da pessoa com deficiência fortalecendo narrativas da tragédia pessoal. Em que o “coitadinho” carrega o olhar de pena das pessoas sem deficiência, o “doente” que traz a percepção e confusão de que deficiência é doença, corroborando com a construção medicalizada da condição e o “herói”, esse estereótipo é mais comum no âmbito esportivo, trazendo a ideia da superação, do exemplo a ser seguido.

Dando prosseguimento, em um dos grupos focais, foi perguntado **“Como vocês acham que podem colaborar para a escola ser mais inclusiva?”** E novamente, parece que a palavra inclusão inibe as falas deles, pois fez-se um silêncio. Então a pesquisadora reforçou detalhando: **“Por exemplo, na nossa escola, o prédio foi construído para ter inclusão, afinal de contas, tem rampa, tem elevador, tem banheiro adaptado. Também temos professoras auxiliares de educação especial. Agora, e as nossas atitudes com essas pessoas que**

estão aqui na escola... vocês acham que tem algo que a gente possa fazer para incluir mais essas crianças?”

“Eu acho que precisava, tipo, ter uma sala daquelas... pra aquelas pessoas que é, tipo, autista. Pra elas *aprender* a conviver melhor” (HEITOR)

“Eu não sei pra quê tem elevador na escola, se ele não funciona” (NATAN)

“O Grêmio estudantil poderia ajudar nisso, sei lá, fazer alguma coisa, ajudar pra diretoria fazer alguma coisa na escola pra melhorar isso, pros deficientes.” (MARINA)

Novamente as falas se voltaram para situações que não falavam de si mesmos, mas à escola enquanto instituição, bem como a Sala Multimeios e o Grêmio Estudantil. Acredita-se que uma desvantagem particular dos grupos focais é que existe a possibilidade de que os membros não expressem honestamente suas opiniões pessoais sobre o assunto. Existe uma probabilidade de que as pessoas que fazem parte do grupo focal não expressem seus pensamentos; especialmente se sua ideia for contra o conceito de outro membro (MORGAN, 1997).

No grupo focal pós evento, a pesquisadora perguntou aos estudantes se eles achavam que a escola era inclusiva, ao que todos responderam positivamente. Destacando as falas que seguem:

“Sim, porque na escola eles têm bastante atenção e também professoras que estão ajudando e cuidando deles.” (ALANA)

“Com as crianças, sim. Mas a gente tem o professor de Libras, né?! Que ele é deficiente auditivo. Daí, tem muita gente que zoa ele, que fica berrando na aula dele porque ele não ouve. Daí tem vezes que a intérprete não vai e eles ficam berrando, ficam zoando ele, imitando o jeito que ele tenta falar com a gente.” (MARINA)

Aproveitando esta fala, foi falado sobre respeito que se deve ter com todos da escola, independentemente de ser criança, adulto, pessoa com ou sem deficiência. E então a pesquisadora perguntou: **“Além de respeitar, como podemos fazer para incluir mais ele (o professor) na escola, na aula?”**

“Tentar falar com ele em Libras” (MARINA)

“Prestar atenção na aula e falar devagarinho, mexendo os lábios assim, que daí ele entende, né?!” (LUIZ)

Estas respostas demonstram como eles sabem o que precisa ser feito para que haja a inclusão, porém não refletem sobre isso na prática, e por mais que convivam com pessoas diferentes, não costumam debater sobre o assunto.

O comportamento dos estudantes e dos professores nas aulas, pode ser um facilitador ou uma barreira para a inclusão (FIGUEIREDO; MANCINI; BRANDÃO, 2018). O respeito pela diferença e a cooperação entre todos é fundamental para que se lide com as limitações de cada indivíduo, assim valorizamos e aprendemos as potencialidades de todos.

4.4.2 O que foi próprio dos professores

Assim como os estudantes, os professores foram indagados sobre como se sentem e como lidam estando no mesmo ambiente que essas crianças.

“Eu procuro tentar deixar o mais enturmado possível. Pra que a criança também não se sinta assim... estão tratando desse jeito, né? Deixar bem normal.” (JOANA)

Logo, os professores trouxeram novamente situações que se referem aos instrumentos e metodologias de ensino.

“Eu, na minha disciplina, tenho uma dificuldade bem grande, assim, no quinto ano, porque tem alunos ali que o nível de inglês deles é de primeiro, segundo ano [...]”¹³ Aí eu não consigo, e aí, às vezes, acabo priorizando a turma e deixando de lado a atenção para esses alunos [...] É bem complicado para mim, as vezes eu saio de aula pensando que eu falhei.” (FELIPE)

“A escola não é inclusiva, ainda deixa desejar. Tanto que na sala de informática não existe nenhuma adaptação. Não é feito para... o cego, ali, não consegue, por exemplo. Uma pessoa com deficiência física, motora, braço assim, não consegue pegar naquele mouse. É outro tipo de mouse, entendeu? Então, não é inclusivo, sabe?” (RAQUEL)

Estes desabafos dos professores demonstram o quanto seu ofício de ensinar está diretamente ligado à atitude, pois a dificuldade, seja em termos de instrumento, apoio e até mesmo conhecimento, os deixa frustrados e por muitas vezes se sentindo incapazes de ensinar estes estudantes. Essas frustrações não

¹³ Este símbolo representa recortes das falas dos participantes, feito pela pesquisadora para uma melhor compreensão do que foi dito.

se tratam de algo novo, porém cabe ressaltar que muita evolução já aconteceu. Como por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado na escola e as professoras auxiliares de educação especial, além das acessibilidades arquitetônicas que as escolas vêm apresentando.

No que diz respeito à escola, entende-se que inúmeras iniciativas têm sido efetivadas no sentido de fazer da inclusão mais do que um conceito. Roseno (2020), diz que são nas pequenas iniciativas de professores, realizadas no “chão da escola”, que as leis se efetivam e que os conceitos se traduzem em práticas pedagógicas que, por sua vez, transformam intenções em ações. Neste sentido, a fala do professor regente corrobora com isso:

“É, tem uma questão também, assim, que todos os olhares são válidos, né? Por exemplo, tem um autista que a gente tem que perceber que é assim, ó... o tempo e o interesse deles, às vezes, é um pouco diverso. Então num primeiro olhar, quem vê assim, ele não está aprendendo nada, mas teve uns dois minutos de interesse e já circulou, ele se sente fazendo parte [...]. Mas é que a coisa é assim, depende da deficiência, depende da situação... o tempo deles, e, como eles se relacionam com aquela atividade, pode ser bem diferente dos outros também. Então a inclusão também é permitir que o aluno faça alguma coisa completamente diferente do que o professor planejou, entende?!” (LEONARDO)

“Um pouco da minha vida particular traz essa perspectiva de como eu vejo as pessoas com deficiência na escola, porque eu falo com um olhar mais empático [...] Então, a criança com deficiência, muitas vezes ela ainda não tem estrutura o suficiente para conseguir interagir como a gente está acostumado [...] A gente tem que sentir o que vem dela em questão de estímulo e de como ela vai participar; sempre estimulando, claro, isso é muito importante no quesito participação, mas tem que saber como ela se sente em relação àquilo que está sendo proposto. E isso também é uma forma de diminuir o preconceito, porque a deficiência, ela nos dá uma possibilidade de ser mais sensível ao outro [...] por mais que tenhamos uma legislação que entregue materiais adaptados, por mais que você tenha um ambiente pedagógico que proporcione uma didática adequada, a inclusão por si só é muito falha, nós encontramos muitas lacunas.” (CARLOS)

Esta pesquisa não tem o intuito de falar sobre a importância do professor com deficiência em sala de aula, porém deve-se enxergar de maneira reflexiva e analítica o papel deste professor, que pode atribuir novas significações ao processo de conhecimento a respeito de inclusão. Segundo Souza Jr e Saler (2020), a prática docente por uma pessoa com deficiência aparece como um grande caminho e uma enorme oportunidade em conviver com o diverso, gerando mudanças na forma de

como os estudantes enxergam a diferença e, para os discentes com algum tipo de deficiência, surge de fato uma representatividade maior no processo de inclusão escolar.

Com o intuito de buscar mais elementos que falem sobre a atitude dos professores, a pesquisadora indagou: **“Eu queria saber de vocês, se vocês concordam com a inclusão de crianças com deficiência na escola, qual o sentido que vocês veem nisso. Digo não só para as crianças com deficiência, mas para as outras pessoas que também estão na escola.”**

“Na minha perspectiva, sim. Porque, de alguma forma, é importante que essa criança esteja aqui. E a legislação tem sim avançado com o passar do tempo, e a gente vê que o sistema de educação inclusivo é o mais utilizado hoje, mas que as escolas inclusivas, devem trabalhar as deficiências como um todo [...]. Então, estar ali, participar, interagir e estar presente é o que causa o desenvolvimento, a aprendizagem. Seja ela uma aprendizagem de mim para o outro, ou para mim, é uma aprendizagem através de interação.” (CARLOS)

“Eu acho importante, apesar de que, às vezes, o nosso olhar seja pequeno, de será que está sendo proveitoso? Mas, às vezes, eu pego até o 5º ano e vou olhar o que as outras crianças têm com a M., eles procuram sempre ajudar, entendem, as dificuldades que ela tem. E isso no mundo, na sociedade, eles vão procurar sempre ir identificando, para ajudar as outras pessoas com os problemas.” (JORGE)

“Se eles não estivessem na escola, estivessem num local especializado, se tivesse no meio de várias pessoas com aquele grau de deficiência ou aquela determinada limitação, poderia criar um ambiente meio artificial para a criança. Porque fora, a sociedade não é assim.” (JOANA)

“Imagina essas crianças de quinto ano, se tiverem um filho com deficiência, eles vão pensar assim ah eu sempre estudei com uma menina assim... eu lembro o que o professor às vezes era mais firme, às vezes o professor deixava livre. Aquilo vai ser mais comum.” (LEONARDO)

Neste sentido os professores vêm apontando questões positivas sobre a presença das crianças com deficiência na escola, não só para as crianças com deficiência, mas também para as crianças sem deficiência. É interessante também observar como os professores parecem ter dificuldade em se colocar como partícipes deste processo, como indivíduos mesmo que também sentem, percebem e interagem com os estudantes.

A atitude é um aspecto fundamental para que a inclusão se desenvolva na escola, porém se hiper valorizarmos as atitudes, outros fatores, como por exemplo, os recursos, podem ser menos valorizados. Rodrigues (2006) diz que:

Promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências. Por isso, não pensamos que seja defensável um sistema de Educação Inclusiva que repouse inteiramente nas atitudes mais ou menos idealistas e éticas do professor. Sem mais recursos a chegar à escola, será muito difícil que a escola seja capaz de aumentar o seu leque de respostas (RODRIGUES, 2006. p. 8).

Esta perspectiva de Rodrigues corrobora com a prerrogativa de que a falta de recurso, conhecimento e apoio da escola, podem refletir na relação dos professores com os estudantes não só da educação especial, como todos eles. A respeito disso, Ávila et al (2008) vêm falar sobre a necessidade de suporte emocional e acolhimento a todos os participantes do contexto escolar, para que desta forma, a inclusão escolar possa ser bem sucedida.

4.5 Experiência com esportes adaptados

A intervenção teve como tema principal os esportes adaptados, com a realização de oficinas com especialistas e experimentação de diferentes modalidades com diversos materiais, espaços e regras.

O evento foi complementado por apresentações artísticas e palestras com pessoas com deficiência. A realização desse evento e opção pelos esportes adaptados tem como base o entendimento de Seron,

de que o olhar do outro tem relação direta no modo como o indivíduo é aceito e recebe oportunidades ao longo da sua vida, avista-se no esporte um caminho para falar sobre deficiência, discutir sobre possibilidades e experimentar especificidades de pessoas com deficiência (SERON, 2021).

Isso porque nossas experiências auxiliam a formar e a modificar nossa percepção e a maneira de nos relacionarmos com determinada realidade (DUEK, 2013 apud in SERON e GREGUOL, 2020).

Assim, essa terceira categoria construída e apresentada neste tópico abrangeu a profundidade com que a experiência vivenciada na "Semana da Pessoa com Deficiência" poderia impactar nas atitudes dos participantes com relação às

peças com deficiência. As questões foram trazidas antes e depois do evento, ou seja, foram mencionadas experiências prévias que os participantes tinham com esportes adaptados e posteriormente, como eles foram impactados com as experiências vivenciadas na intervenção.

4.5.1 O que foi próprio dos estudantes

Para início dos diálogos, foi indagado aos estudantes o que eles conheciam a respeito de esportes adaptados.

“É um esporte para as pessoas que têm deficiência.”
(LIZ)

“Eu acho que é um esporte adaptado pra pessoas com deficiência.” (ANTÔNIO)

“Eu acho que todo esporte podia ser adaptado, né? Eu acho que só não dá futebol se a pessoa não tiver o movimento da perna.” (LIZ)

Segundo Costa e Winckler (2012), o esporte adaptado é uma prática esportiva realizada por pessoas com deficiência visando a inclusão ou a melhoria de suas funções motoras. No entanto, pessoas sem deficiência também podem beneficiar-se da sua prática e dos conhecimentos que ocorrem a ela atrelados.

Além dos conceitos apresentados por eles, neste momento os estudantes iniciaram um debate sobre as modalidades de esportes adaptados que eles tinham conhecimento prévio.

“Tem o basquete de cadeira de rodas.” (VÁRIOS ESTUDANTES)

“Eu já vi o basquete de cadeira de rodas, na Propaganda Trimania¹⁴”
(HELEN)

“Ah e tem o futebol. O futebol precisa chutar uma bola que faz tipo um barulhinho.” (HEITOR)

“É parece que tem um chocalho e também no gol tem uma pessoa que fica assim, batendo na trave pra fazer barulho e fazer o gol.”
(SIMONE)

“Eu já vi vôlei também, é sentado eu acho.” (LAÍS)

14 O TRIMANIA CAP é um Título de Capitalização de Pagamento Único, da Modalidade Filantropia Premiável, com atuação na Região da Grande Florianópolis, Serrana e Sul Catarinense.

“Eu fazia natação, né? Aí eu tinha terminado de fazer natação e depois da minha aula, eu vi... tinha um monte de pessoas autistas nadando juntos.” (GUSTAVO)

“Eu já vi uma competição de ginástica, que o cara dava um mortal e ele não tinha um braço.” (NATAN)

“Tem aquelas corridas que tipo eles usam umas coisas na perna, como é mesmo o nome? Eu já vi na tv também” (GUSTAVO)

“Eu já vi também um vídeo de pingue-pongue. E tipo uma mulher que não tinha o braço e a outra não tinha o pé. Elas conseguiam, *tacar* normal, já vi até uma que joga segurando com a raquete na boca.” (HEITOR)

Uma das formas de contato que as pessoas podem ter com a deficiência é através das mídias. A Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência¹⁵ comentada diz que:

os meios de comunicação também devem ser incentivados e alertados a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção, afinal as atitudes não mudam como em um passe de mágica (CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMENTADA, 2008. p. 44).

Para Werneck (2002, apud in CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMENTADA, 2008), o assunto deficiência ainda gera um tipo de emoção que impede o questionamento e a necessária reflexão dos jornalistas de um modo geral, quase uma comoção. A abordagem das pessoas com deficiência na mídia sob a perspectiva de direitos humanos, ainda é um fenômeno recente e por isso precisa ser trabalhada especificamente com os responsáveis pela comunicação, pois reflete diretamente no entendimento e opinião dos espectadores, como observado nas falas dos estudantes acima.

Os esportes adaptados apresentam-se como uma possibilidade de trabalhar a temática da inclusão. Dessa forma, tais esportes tornam-se aliados no processo de inclusão quando postos em sua forma adaptada através de modalidades esportivas nas aulas de Educação Física (ALVES; FIORINI, 2018). Sobre esta temática, os estudantes opinaram:

“Legal, muito Interessante” (VÁRIOS ESTUDANTES)

15 Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

“A gente já até fez tipo um futebol de cego, que a gente ficou vendado daí tinha barulhinho na bola.” (HEITOR)

“É verdade, A gente também já fez uma brincadeira que era assim. Uma pessoa ficava vendada e a outra tinha que ser a guia da pessoa e andar pela escola.” (LIZ)

“É bem legal... eu quero um dia *andar de basquete* (ANTÔNIO)

“Eu acho legal que te dá uma ideia... tipo a gente já aprende duas coisas: aprende, tipo, se tu tá jogando futebol e vem uma criança *deficiente* jogar contigo, a gente já aprende como que é.” (HEITOR)

“Eu acho também que a M. vai acabar fazendo mais aulas com a gente também daí.” (ANTÔNIO)

“Sim, eu acho que isso é o certo, sabe? Sei lá. E eu acho que a gente tem mais chance de aprender também e se sentir como eles. E também eles podiam brincar com a gente esse esporte adaptado.” (SIMONE)

Estas falas refletem o que os estudantes sentiram, o que aprenderam e como esse conteúdo pode vir a incluir sua colega de turma com deficiência nas aulas de educação física. Posto isto, o ensino do esporte adaptado na escola, apresenta-se como um veículo para a formação de concepções positivas acerca da deficiência. Segundo Seron e Greguol (2020), essas concepções/attitudes positivas são fundamentais para uma inclusão bem-sucedida, pois podem repercutir para a aceitação dos indivíduos com deficiência, reconhecendo suas potencialidades e colaborando com a promoção de igualdade de oportunidades de participação.

Cabe ressaltar que a proposta apresentada na intervenção, foi também baseada na concepção de Educação Paralímpica Internacional, que tem como premissa integrar ideais e valores paralímpicos em um sistema de educação que desenvolva uma conscientização e compreensão em relação à pessoa com deficiência (COMITÊ PARALÍMPICO INTERNACIONAL, 2022b). Os objetivos da Educação Paralímpica defendidos pelo IPC são:

- Aumentar o conhecimento e a conscientização do esporte paralímpico;
- Criar melhor compreensão da aplicação prática da inclusão na Educação Física;
- Informar sobre os diferentes conceitos em esporte para pessoas com deficiência;
- Incentivar o uso do esporte para pessoas com deficiência para integração reversa (pessoas sem deficiência praticando esporte paralímpico);

- Facilitar a mudança de percepção e atitude em relação às pessoas com deficiência; e
 - Promover atividades de pesquisa acadêmica e estudos sobre Educação Paralímpica
- (COMITÊ PARALÍMPICO INTERNACIONAL, 2022b).

A partir dessas premissas, inúmeros programas de conscientização e sensibilização são realizados a fim de atingir esse objetivo em todo o mundo. A importância dessa representatividade na escola, principalmente para pessoas com deficiência é a mesma por exemplo do movimento antirracista, do movimento feminista ou a defesa dos direitos dos indígenas. Cada luta é diferente uma da outra e segue seus princípios basilares, porém, todas têm um objetivo comum: a busca pela equidade.

Como um dos objetivos da pesquisa é compreender a percepção de professores e estudantes sobre o esporte adaptado na semana da pessoa com deficiência, pôde-se observar um repertório maior a respeito dos esportes adaptados após a intervenção, como representado nas falas:

“Futebol de cinco, basquete e tem handebol de cadeira de rodas também.” (ANTÔNIO)

“Tem ginástica mesmo daquela olímpica. O moço falou aquele dia.” (SIMONE)

“No basquete, é uma cadeira de rodas avançada. Tem quatro rodinhas. Uma grande e duas no meio. Daí eles conseguem andar mais rápido e conseguem pegar a bola mais fácil também.” (HEITOR)

“Tem que fazer silêncio, porque a gente se guia pelo barulho da bola, o professor falou isso pra gente.” (LIZ)

“Tem o futebol de 7, que é pra quem tem aquela deficiência lá... da cabeça, como chama? Aí tem o futebol de 5, né? Que é pra cegos e tem um até que é pra amputados se eu não me engano” (LUIZ)

“Eu percebi que as regras do goalball eram em inglês. Porque são vários países que fazem isso. Aí o Brasil contra a China, por exemplo, aí o inglês todo mundo entende, né?” (ANTÔNIO)

Incluir o esporte adaptado nas aulas de Educação Física, ou em programas de conscientização, oportuniza as crianças a aprenderem sobre o esporte destinado às pessoas com deficiência e facilita a compreensão e o aceite do aluno

com deficiência por meio de um caminho que visa contribuir para a determinação de atitudes positivas perante a deficiência ao longo da vida desse estudante.

Isso porque pode fazê-los refletir mais sobre se colocar no lugar do outro, sobre compreender o quanto uma prática esportiva facilita a igualdade de condição e a integração da pessoa em um grupo (ROBLES-RODRIGUEZ et al., 2017).

Seguem algumas falas que representam alguns desses conceitos, a partir das experiências vivenciadas:

“É bom pra gente ter aquela sensação de ser aquela pessoa que não tem uma perna ou um braço.” (GUSTAVO)

“Pra gente se sentir como eles. Compreender como é ser autista.” (MARINA)

“E se colocar no lugar do outro também.” (HILLARY)

“E quando a gente for brincar, não pegar muito pesado, pra não machucar eles. Tomar cuidado, né?!” (LAÍS)

As reflexões dos alunos indicaram uma nova compreensão dos fatores comuns que unem, bem como uma diminuição do foco nas diferenças. Achados semelhantes foram relatados por Evans et al (2015 APUD in MCKAY, HAEGELE e BLOCK, 2018), em que, depois que os alunos participaram de uma intervenção esportiva para pessoas com deficiência, suas percepções mudaram da alteridade (incluindo limitações físicas e inferioridade), para semelhanças entre os atletas e eles próprios. Porém, Seron e Greguol (2020) ressaltaram que ao contrário do que muitas pessoas pensam, ensinar esporte paralímpico não é ter um fim na criação de atividades destinadas a fazer com que as pessoas sem deficiência simulem ter uma deficiência.

Este discurso deve ser evitado, pois muitas vezes as atividades propostas não conseguem ao menos conscientizar a pessoa sobre o que é ter deficiência, uma vez que são expostas as limitações da deficiência em vez das suas habilidades e potencialidades (FRENCH, 1992 APUD in SERON E GREGUOL, 2020. p. 4).

Ainda assim, cabe ressaltar que a participação em esportes adaptados por parte das crianças sem deficiência pode estimular um sentimento de empatia e conscientização em relação às diferenças e as formas de viver com as diversidades, conforme observado nas falas a seguir.

Ainda no encontro realizado após a Semana da Pessoa com deficiência, alguns estudantes relataram o que mais aprenderam, como nas falas a seguir:

“Eu aprendi a me sentir no lugar deles.” (LUIZ)

“Como é difícil, por exemplo... Na perna não tem força. E aí, pelo contrário, no braço tem que ter muita força pra conseguir virar a cadeira, ainda mais com o peso da pessoa em cima. E ainda pegar a bola, né?” (GUSTAVO)

“A gente aprende a incluir mais eles também.” (HELEN)

Verificar mudanças de atitudes é significativo, porque a atitude trata-se de um processo de consciência individual, que determina possíveis atividades reais do indivíduo no mundo social (SERON E GREGUOL, 2020). Ou seja, as atitudes exercem influência sobre o comportamento e sobre a maneira de ver o mundo.

Com isso, espera-se que as falas das crianças possam representar uma mudança de atitudes que possam ser observadas em comportamentos futuros na escola e especialmente nas aulas de educação física inclusivas.

4.5.2 O que foi próprio dos professores

O conhecimento prévio sobre esportes adaptados demonstrado pelos professores era advindo das mídias, como demonstrado nas falas a seguir:

“Eu gosto de acompanhar muito as paraolimpíadas, a gente vê todas. Eu acho incrível a natação.” (ROBERTO)

“Sim... as corridas com pessoas cegas, com o qual você tem um guia que também é corredor. É bem interessante.” (JORGE)

Como mencionado anteriormente, o contato pode ajudar na redução do preconceito através do aumento do conhecimento sobre uma minoria. Este contato pode ser feito de maneira direta (face a face) ou indireta (sem interações face a face) (RAMASUBRAMANIAN; COSTANTINI, 2020, apud in COLERE, 2023). O contato indireto também pode auxiliar e uma das formas é através de exposições de membros de fora do grupo por meio da mídia – contato mediado (HORTON; WOHL, 1956, apud in COLERE, 2023). Não cabe aqui nos aprofundarmos nessas subcategorias, porém os conhecimentos adquiridos a partir das mídias televisivas por exemplo, também são válidos.

Já o professor Carlos trouxe o conhecimento a partir da sua própria vivência, como pessoa com deficiência auditiva e praticante de voleibol:

“Na associação de surdos, por exemplo, nós temos competições específicas para surdos. Na associação de pessoas com deficiência física, competições específicas para eles. Então cada qual participa dentro da sua associação e assim, tem seu esporte adaptado.”

Outros relatos vieram a partir de experiências vivenciadas na própria escola:

“Eu vi a professora Isabela¹⁶ desenvolvendo na escola uma caminhada de olhos vendados. E já vi que ela também fez vôlei sentado. (ALICE)

“Esse ano a gente foi visitar uma fundação com os alunos e lá tiveram esportes adaptados e apresentações” (JOANA)

A professora Joana lembrou do dia em que a escola foi convidada para participar do Festival Paralímpico, realizado em maio de 2023, na Fundação Catarinense de Educação Especial, em parceria com a Fundação Municipal de Esportes, para o qual foi disponibilizado transporte, lanche e camiseta a cerca de 80 estudantes e professores da escola que se inscreveram para participar.

Eventos como este, também possuem o objetivo de conscientização e sensibilização, e tornam-se marcos na vida dos que participam. Resultados semelhantes foram encontrados por Milan et al., (2017), após aplicarem uma proposta de aulas adaptadas aos alunos de ensino médio de uma escola estadual em Santa Catarina, observaram que os discentes desenvolveram um novo olhar acerca da temática da inclusão. Monteiro (2022), citando Kunz (1994), diz que são iniciativas desta natureza que permitem aos indivíduos olhar o diferente de forma menos preconceituosa e ampliar a consciência de si, do outro e do mundo.

Levando em conta estes relatos, a pesquisadora então indagou se os professores achavam que os esportes adaptados poderiam ser uma oportunidade para a inclusão na escola. No encontro antes do evento, eles se limitaram a falar sobre os materiais e metodologias necessários para tal.

“A gente vê que os esportes podem gerar muito a questão da inclusão para qualquer pessoa. Mas o problema é o material. Cadeira de basquete, por exemplo, devem ser caríssimas. Teria que ser outro esporte. Para começar corrida, futebol até deve dá, mas os outros são caros.” (RAQUEL)

16 Nome fictício para preservar a identidade dos profissionais da escola.

“A própria bola com guizo é caríssima. Claro, você pode adaptar, pode fazer com papel, enrolar durex. Mas acho que a maior dificuldade seria eles fazerem silêncio, porque tem que escutar o som da bola né?! (JORGE)

Já no encontro realizado após o evento, quando indagados novamente as respostas foram mais completas e cheias de vivências.

“Foi fantástico como as crianças de toda a escola participaram das atividades, por exemplo, dos jogos que teve no circuito, do vôleibol sentado, da bocha... como eles interagiram integralmente nas atividades mesmo que foi adaptado.” (NUNO)

“De repente a gente nem vê como um olhar ah esse aqui foi dedicado para pessoas com deficiência, porque eles foram ali jogar e teve regras que de repente eles nem perceberam essa questão de ser adaptado, porque o jogo estava muito interativo para eles. Aí a gente até faz uma análise de como esse jogo, que de repente foi adaptado para uma certa criança, eles podem interagir todos no mesmo jogo.” (GISELE)

“Outra coisa, por exemplo, eles gostaram demais do goalball. Eu vejo também que poderia melhorar esse olhar de todos, de repente fazer todo ano uma experiência dessa semana que teve, ia ser ótimo, porque eles iam cada vez mais florescer isso aí. [...] Por exemplo, fazendo um paralelo do que sempre falamos das questões étnico raciais, que a gente fala que tem que ser curricular o ano inteiro, não somente um dia lá da consciência negra. De repente pegar esse tema para o ano inteiro, eu vi que foi uma boa evolução” (JORGE)

Pesquisas sobre programas de conscientização à deficiência afirmam que o tema deficiência deveria ser incluído em planos de aula ao longo de todo o ano letivo, no entanto, um evento temático também é um incentivo para encorajar os professores das escolas a fomentar atitudes positivas perante a deficiência, auxiliando na plena integração dos alunos com deficiência escola (BORGSMANN; ALMEIDA, 2015; MCKAY; BLOCK; PARK, 2015).

Em consonância, outros professores relataram mais experiências positivas:

“Eu assisti o basquete com a cadeira de rodas, com o pessoal da AFLODEF. Eu fui na cadeira e estava assim, sem bola, só para manobrar a cadeira sem bola, primeiro foi assim mais lúdico né?! Depois pensei assim... como é que eu vou fazer isso tudo com uma bola e com um braço só [...]E aí eu pensei assim... que ninguém é tão bom que se tirando do contexto, a pessoa não tem algo a aprender. Às vezes nesse contato com o deficiente, a gente vai explorar alguma coisa que, no nosso normal, na nossa rotina, é muito desafiador pra gente e aí que a gente cresce.” (LEONARDO)

“Realmente são coisas que a gente não presta atenção. Eu acho que são oportunidades que estão sendo dadas pra gente. De sair da nossa caixinha, daquilo que a gente domina [...] ou fazendo um movimento para entender uma criança com determinada limitação, tentando interagir com o mundo que não é o nosso costume, a gente acaba se desenvolvendo também.” (NUNO)

“E outra... quando a gente vai vivenciar umas experiências que a gente não está acostumado, eu acho que muda até o nosso olhar com relação àqueles que não tem deficiência também. É desafiador, mas eu acho que a gente tem um ganho na relação com todos, inclusive conosco mesmo. De fazer o diferente, fazer o novo.” (GISELE)

Soler (2009), afirma que o esporte é um fenômeno humano que pode ser utilizado como um instrumento pedagógico que proporcione a inclusão e aprendizados ímpares acerca das relações sociais. Além disso, como um conteúdo facilitador da participação de todos (e não um excludente), seja por meio da utilização da própria modalidade existente ou pela utilização dos princípios valorativos dessas. O importante é o desenvolvimento de qualquer proposta de adaptação do próprio esporte que considere as potencialidades da pessoa com deficiência.

O esporte, enquanto Cultura Corporal do Movimento, não é um fenômeno de simples compreensão. Como qualquer outra expressão cultural, o esporte se insere no espaço de tensão entre os valores, princípios e hábitos que configuram os códigos culturais de uma comunidade humana (GAYA E GAYA, 2013). Para tanto, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma como deve ser abordado pedagogicamente; nesse sentido o professor passa a ser o elo entre o conhecimento dos esportes e as vivências prévias dos estudantes.

Ficou claro que, como resultado do envolvimento no evento, os participantes experimentaram uma oportunidade de aprender e praticar habilidades esportivas para pessoas com deficiência, o que os aproxima de uma mudança de paradigma de atitudes, capaz de combater estereótipos tradicionais de deficiência e formar pensamentos novos e esclarecidos relacionados à possibilidades e capacidades. Espera-se que essas mudanças contribuam para uma cultura mais inclusiva na escola e, especialmente, nas aulas de educação física.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi embasado a partir da problematização como os esportes adaptados podem ser uma oportunidade para a inclusão de crianças com deficiência na escola.

Diante deste questionamento, os objetivos desta pesquisa foram identificar o conhecimento que professores e estudantes possuem a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola; analisar a atitude de professores e estudantes sobre a criança com deficiência na escola; compreender a percepção de professores e estudantes sobre o esporte adaptado na semana da pessoa com deficiência.

Para se atingir uma compreensão da análise da atitude de professores e estudantes sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola partir do contexto da semana da pessoa com deficiência, a pesquisadora buscou relacionar o referencial teórico à pesquisa realizada no “chão da escola”, a partir da realização de grupos focais aliado a um diário de campo, como adjuvante na coleta das percepções e falas dos participantes durante o evento.

Então, com base na análise dos conteúdos produzidos nos grupos focais, foi possível construir três categorias: “O conhecimento a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na escola”, “Atitude com relação às crianças com deficiência” e “Experiências com Esportes Adaptados”. A partir da constituição das categorias, e da definição dessas em subcategorias da amostra (estudantes e professores), foi possível, através da mobilização das falas dos participantes, fazer um exercício analítico-interpretativo na busca de compreender como o conhecimento sobre inclusão e as experiências com esportes adaptados na escola, podem influenciar nas atitudes desses sujeitos.

A categoria “conhecimento”, vinculou-se à corponormatividade, tanto na amostra de estudantes, quanto de professores; visto que eles demonstraram conhecer as crianças e suas deficiências a partir de suas “marcas corporais” e/ou comportamentos socialmente ditos fora dos padrões hegemônicos da sociedade.

O conhecimento dos participantes também se apresentou através do contato diário em sala de aula com as professoras auxiliares de educação especial (PAEE). Em vários momentos foi mencionado como eles recebem informações a

respeito das crianças atendidas em outras turmas, das deficiências que possuem e das possibilidades de atividades adaptadas.

Os diálogos também demonstraram que apesar dos estudantes não conhecerem o conceito da palavra inclusão e não debaterem sobre isso no seu dia a dia, eles entendem a importância da presença dessas crianças na escola e reconhecem que o vínculo com estas crianças é benéfico tanto para os estudantes com deficiência, quanto para os sem deficiência. Assim como os professores, que reconhecem que há uma evolução na educação inclusiva, mas que ainda há muito a ser melhorado; principalmente em termos de formação, metodologias e trabalho colaborativo entre os profissionais da escola.

Quanto às “atitudes” dos estudantes cabe ressaltar que o fato da turma participante da pesquisa ter uma estudante com TEA no convívio de alguns desde a creche e de outros desde o 3º ano, influenciou no resultado da pesquisa. O foi um fator importante, pois eles relatam uma “normalidade e facilidade” em lidar com a colega, além de interagir ensinando brincadeiras e coisas do dia a dia deles, assim como auxiliar às PAEE quando solicitados. Essa pesquisa poderia ter um resultado diferente se realizada em uma turma que não tem um estudante com deficiência, por exemplo.

Contudo, e apesar desta interação diária, alguns relatos dos estudantes demonstraram o sentimento de comiseração pela condição destas crianças e quando indagados sobre como poderiam contribuir para que elas se sintam incluídas, os estudantes vincularam a acessibilidades arquitetônica, metodológica e instrumental, eximindo-se da responsabilidade de gerar acessibilidade atitudinal. Neste sentido os professores têm atitudes parecidas, pois sempre que indagados, os mesmos relacionam suas ações à falta de informação, de apoio e estrutura para poder atender melhor às necessidades das crianças com deficiência, demonstrando frustração e sentimento de impotência.

Já no que diz respeito a categoria “experiências”, as referências de esportes adaptados que emergiram nas falas dos participantes dos grupos focais, foram a partir das mídias televisivas ou de atividades vistas ou vivenciadas na escola e até mesmo nas aulas de Educação Física. Os estudantes demonstram muito interesse na prática, pois além de trazer aprendizagem do esporte em si, facilita a participação dos colegas com deficiência, enquanto se divertem. Já os

professores demonstraram inicialmente uma preocupação com a dificuldade em realizar essas atividades sem materiais e formação adequadas, porém concordam que é uma boa oportunidade para incluir as crianças com deficiência ao mesmo tempo em que conscientiza as que não têm deficiência.

Após análise e discussão dos dados, conclui-se que professores e estudantes possuem conhecimento sobre inclusão e sobre deficiência. E a respeito da inclusão de crianças com deficiência na escola, compreendem a importância e reconhecem os benefícios tanto para as crianças com deficiência, quanto aos demais atores escolares

Além disso, é possível analisar as atitudes que os participantes têm sobre essas crianças e concluir que o contato e o conhecimento corroboram de maneira positiva. Ambos relatam que agem de maneira “normal” quando no mesmo ambiente e que procuram incluir as crianças em suas atividades, para que elas não se sintam excluídas. Apesar dos sentimentos de pena e de frustração terem emergido das falas nos grupos focais, no geral, todos procuram conviver de forma harmoniosa. Todavia, sabe-se que a escola é um reflexo da sociedade em que vivemos, então apesar do interesse das partes envolvidas nos processos de inclusão escolar, as barreiras para que se atinja o ideal, são as mesmas vivenciadas além dos muros da escola. O capacitismo, a invisibilidade, a falta de formação profissional e até mesmo a falta de debate, pairam pelos corredores da escola, trazendo uma falsa sensação de escola inclusiva.

Por fim, a discussão de que maneira um evento interdisciplinar com a temática de esportes adaptados pode influenciar para uma escola inclusiva, vem ao encontro dos relatos emergidos dos grupos focais, a partir das experiências dos participantes com os esportes adaptados. A maior mudança verificada nos encontros antes e depois do evento, tratou-se dessas experiências, pois os participantes possuíam pouco conhecimento e vivência, então não demonstraram inicialmente muitas expectativas a respeito da intervenção. Porém os resultados mostraram que além de ampliar os conhecimentos a respeito dos esportes adaptados, a experiência, seja de praticar ou assistir as modalidades, contribuiu para uma mudança de paradigma. Tanto no sentido da aprendizagem de algo novo, como no entendimento de que aquele conteúdo, pode ser uma oportunidade de

inclusão aos estudantes com deficiência e ao mesmo tempo, de conscientização e sensibilização aos que não possuem deficiência.

De maneira geral, a análise das atitudes de professores e estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I sobre a inclusão de crianças com deficiência na escola antes e após a participação em um evento com esportes adaptados, não obteve grandes mudanças ao ponto de serem destacadas nas considerações finais. Entende-se que estudantes e professores já convivem com crianças com deficiência na escola há tanto tempo, e em todos os espaços e atividades, que não seria um evento com 4 dias de duração, que traria grandes impactos como uma mudança de atitude, principalmente porque, aparentemente, eles já tinham atitudes positivas anteriormente. Por isso as perguntas e respostas debatidas nos grupos focais praticamente não tiveram muitas diferenças, a não ser nas experiências que os participantes tiveram com os esportes adaptados.

Ao interpretar esses resultados algumas limitações devem ser consideradas. Primeiro, a pesquisa foi realizada com uma única turma de estudantes e professores do 5º ano, devendo ser considerada a ampliação da amostra em estudos futuros. Segundo, deve ser ressaltado que os participantes estão matriculados e atuam, respectivamente, em uma escola com modelo e currículos diferenciados (Escolas do Futuro), e isso possivelmente favoreceu um olhar diferenciado destes participantes, fato esse que reforça a necessidade de pensarmos em modelos diferenciados e inovadores de educação. Os detalhes fornecidos sobre o projeto desta escola no tópico universo da pesquisa, devem ser usados pelos leitores para determinar o grau de transferibilidade destes resultados para outros ambientes escolares tradicionais (BRANTLINGER et al., 2005).

Outra limitação se refere ao fato de que a turma participante da pesquisa, esteve em saídas de estudos na mesma semana da intervenção, o que fez com que eles tivessem uma baixa participação, principalmente nas palestras e no Circuito de Esportes Adaptados. Apesar de isso representar uma limitação específica para essa pesquisa, o fato apresentado nada mais representa uma realidade escolar que deve ser considerada em propostas futuras. Por fim, outra limitação é que nesta escola, a maioria das crianças com deficiência matriculadas possuem TEA e o TEA não está contemplado no ensino dos esportes adaptados em geral, contrapondo justamente o diagnóstico mais observado na escola.

Acredita-se que estas limitações não invalidam o trabalho, mas apontam para possíveis impactos no comparativo das falas dos grupos focais antes e depois do evento e devem ser levadas em consideração tanto na análise dos dados como em propostas de pesquisas futuras.

Embora as percepções do presente estudo sejam úteis, estão longe de se esgotar. Outras pesquisas devem ampliar o uso dos esportes adaptados para obter uma compreensão abrangente das variáveis associadas às atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de crianças com deficiência na escola; incluindo a replicação da pesquisa com uma amostra mais diversificada como uma população de idade diferente e/ou com outros atores escolares e até mesmo familiares.

Considerando que existem muitos estudos quantitativos nessa área, recomenda-se que sejam realizadas pesquisas futuras com metodologias mistas, agregando assim os detalhes e a percepção que esta pesquisa qualitativa traz, a dados métricos como idade, gênero, classificação social, quantidade e tipo de contato que se tem com pessoas com deficiência, para se obter uma análise mais acurada sobre o impacto que o esporte adaptado pode ter sobre a mudança de atitude e as variáveis da mesma.

E, finalmente, como o produto educacional, nomeado “Semana da Pessoa com Deficiência” permite variações no planejamento e na execução, não se pode presumir que os resultados serão generalizados para todas as escolas e seus participantes. A respeito da intervenção, cabe destacar que ela foi bem avaliada pelos participantes. Eles sentiram-se impactados pelas vivências, se divertiram enquanto aprenderam algo novo e ainda debateram algo que não está no hábito deles, que é a inclusão escolar; porém a mudança de atitude, não pôde ser verificada, pelos motivos já citados anteriormente.

Como nos estudos citados na pesquisa, os programas de conscientização, como o Dia Paralímpico Escolar, entre outros, são válidos de serem realizados, porém há de se considerar suas limitações, em termos de quantidade e qualidade das intervenções planejadas, além do envolvimento de toda comunidade escolar. A mudança de paradigma não vai acontecer apenas a partir das vivências com esportes adaptados, mas também com outras atividades que podem ser pensadas por outras áreas e componentes da escola.

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, quer participar das discussões de cunho social pertencentes à escola, mas não somente dentro das suas quadras e salas de aula. O intuito desta pesquisa também foi demonstrar como um conteúdo pouco disseminado na Educação Física escolar pode gerar aprendizado e debate em toda comunidade escolar, principalmente sobre uma temática que é tão latente em nossa sociedade.

A pesquisa também revela possíveis impactos na prática da professora pesquisadora no chão da escola, contribuindo na compreensão da importância do contato com crianças com deficiência e de que forma isso pode contribuir nas relações de estudantes e professores, e o reflexo disso na sociedade. Além do impacto também nas aulas de educação física, na busca pela inclusão integral dos estudantes, seja através do ensino dos esportes adaptados e outros conteúdos, como na participação como componente curricular, em eventos da escola. Assim como, o fomento de uma escola mais inclusiva com o tema aberto para debate entre todos os atores escolares, desde corpo docente até a comunidade escolar como um todo.

Para tanto, espera-se que esta pesquisa seja auxílio para outros professores, estudiosos e engajados na luta para uma sociedade com equiparação de oportunidades e acessibilidades por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. **The Nature of prejudice**. Boston: Cambridge: Perseus, 1954.

ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho. **Revista da associação brasileira de atividade motora adaptada**, v. 19, n. 1, p. 3-16, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO. **TDAH: o que é?**. Disponível em <<https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>>. Acesso em 02 jan 2024

ÁVILA, C. F., TACHIBANA, M., VAISBERG, T. M. J. A. **Qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, Brasil Paidéia, 2008, 18(39), 155-164.

BAMPI, L. N. S., GUILHEM D., ALVES E. D., Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [Internet]. jul-ago 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19 jan 2024.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BARNES, C.; MERCER, G. Disability Culture: Assimilation or Inclusion? In: **Handbook of Disability Studies**. [s.l: s.n.]. p. 515–534. 2001. Disponível em: <https://courses.washington.edu/intro2ds/Readings/33_BarnesMercer-culture.pdf>. Acesso em: 21 dez 2023.

BENTO, J. **Em nome da educação física e do desporto na escola: legitimação, considerações e orientações pedagógico-didáticas**. MG, Brasil: Belo Horizonte, 2017.

BORGMANN, T., ALMEIDA, J. J. G. PARALYMPIC SPORT AT SCHOOL: A LITERATURE REVIEW. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 49-64, 2015.

BRANTLINGER, E. et al. Qualitative studies in special education. **Exceptional Children**, v. 71, n. 2, p. 195-207, 2005.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1989.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP. 2001. 79 p.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 de dez. de 2022.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007

BRASIL. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Grupo De Trabalho Da Política Nacional De Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº948/2007, 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, 2008.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

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: MEC, 2015

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: SEESP/MEC, 2018

BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. BRASÍLIA, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19. jul. 2022.

CAPELLINI, V.L.M.F. Práticas educativas: Ensino Colaborativo/ CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. In: **Práticas em Educação Especial**

na área da Deficiência Mental. CAPELLINI (ORG.), Bauru; MEC/SEE, 2008.

CASTRO, E. M. de. **Atividade física adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmedd, 2005.

COLEMAN, J. M., A. B. BRUNELL, HAUGEN, I. M. Multiple Forms of Prejudice: How Gender and Disability Stereotypes Influence Judgments of Disabled Women and Men. **Current Psychology**. 34 (1): 177–189. doi:10.1007/s12144-014-9250-5. 2015.

COLERE, J. **Percepções e sentimentos de crianças em idade escolar em relação às pessoas com deficiência: um estudo sobre a influência do contato com materiais relacionados aos jogos paralímpicos**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 81. 2023. Disponível em: <DISSERTAÇÃO JACKELINE COLERE (1).pdf>. Acesso em: 28 dez 2023.

Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada /Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

CORDEIRO, A. F. M. **Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As Contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

COSTA, A.M., WINCKLER C.A. Educação Física e o Esporte Paralímpico. IN: **Esporte Paralímpico**. São Paulo: Atheneu 2012.

COSTA e SILVA, A.A. et al. Esporte adaptado: abordagem sobre os fatores que influenciam a prática do esporte coletivo em cadeira de rodas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2013 Out-Dez; 27(4):679-87. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/XWpRWYmHWV6j5nVKSdvpLcr/?format=pdf>. Acesso em: 25 jul 2023

DAHLET, V. M. B. O proceder da pesquisa: quais as relações entre problemática, dissertação e corpus? **Revista Letras**, v. 21, n 1, p.127-132, 2002

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA e SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, n. 1, p. 17-32, jan.-jun. 2001.

DARIDO, S, C; RANGEL, I.C. **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 55-61, 2011.

DINIZ, D. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DUEK, V.P. **Ser professor na escola inclusiva: questões e reflexões**. Curitiba: CRV, 2013.

ELIAS, N., DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J. Educação Física Escolar e Inclusão: Alguns Desencontros. **Revista Kinesis**, ed. 32 vol 2, jul-dez de 2014, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/16505/9993>. Acesso em: 05 ago 2023.

FIGUEIREDO, P. R. P.; MANCINI, M. C; BRANDAO, M. B. Vai jogar? Fatores que influenciam a participação de adolescentes com paralisia cerebral na Educação Física Escolar. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 24, 2019.

FLORIANÓPOLIS, 2012 DECRETO Nº 9882, DE 10 DE ABRIL DE 2012. Estabelece normas e procedimentos para a contratação de professor e professor auxiliar em caráter temporário no Magistério Público Municipal de Florianópolis. Florianópolis - 2012. Secretaria Municipal de Educação.

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2015.

FLORIANÓPOLIS. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016. Prefeitura Municipal de Florianópolis.

FLORIANÓPOLIS, 2019 Decreto 20.763 de 07 de outubro de 2019. Fica instituído na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o modelo de Unidade Educativa denominado "Escola do Futuro". Florianópolis - 2019. Secretaria Municipal da Casa Civil.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. - Porto Alegre Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho d' Água, 1998.

FRENCH, S. Simulation exercises in disability awareness training: A critique. **Disability, Handicap and Society**, v.7, n.3, p.257-266, 1992.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GAYA, A., GAYA, A. R. O esporte como manifestação da Cultura Corporal do Movimento. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Org.). **Jogos Desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013, p. 41-55.

GAYA, A. C. A., GAYA, A. R. **Relato de Experiência: roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, mai. 1995.

GOFFMAN, E. Stigma: notes on the management of spoiled identity. **Reissue ed. Touchstone**: [s.n.].

GOODLEY, D. Dis/entangling critical disability studies. **Disability and Society**, v. 28, n. 5, p. 631–644, 2013.

HILGEMBERG, T. Jogos Paralímpicos: história, mídia e estudos críticos da deficiência. **Recorde**, v. 12, n. 1, p. 1-19, 2019.

INTERNATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE. Paralympic School Day. Disponível em: <https://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day>. Acesso em: 12 out. 2022a.

INTERNATIONAL PARALYMPIC COMMITTEE. Education. Disponível em: www.paralympic.org/the-ipc/education. Acesso em: 12 out. 2022b.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. (Org.) **A pesquisa na formação e o trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 43-66.

LIMA, S. M. T. Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: algumas possibilidades. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (Org.) **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013.

LINDSAY, S., A. C. MCPHERSON. Experiences of Social Exclusion and Bullying at School among Children and Youth with Cerebral Palsy. **Disability & Rehabilitation** 34 (2): 101–109. doi:10.3109/09638288.2011.587086. 2012.

LIU, Y.; KUDLÁČEK, M.; JEŠINA, O. The influence of Paralympic School Day on children's attitudes towards people with disabilities. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis, **Gymnica**, Olomouc, v. 40, n. 2, p. 63-69, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, V. F., PAIXÃO, J. A. Trato com o Conteúdo Esporte nas Aulas de Educação Física Escolar: Do Discurso à Prática Atual. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 18-33, jul./set.

MCKAY, C.; HAEGELE, J.; BLOCK, M. Lessons learned from Paralympic School Day: reflections from the students. **European Physical Education Review**, v. 25, n. 3, p. 745–760, 2019.

MCKAY, C.; PARK, J. Y.; BLOCK, M. Fidelity criteria development: aligning paralympic school day with contact theory. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 35, n. 2, p. 233–242, 2018.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.

MILAN, F. J; DAS NEVES SALLES, W.; RODRIGUES, L. B. S. Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: a percepção de escolares na educação física escolar. **Conexões**, v. 15, n. 4, p. 432-451, 2017

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, N. de A. Inclusão e as possibilidades pedagógicas dos esportes adaptados nas aulas de educação física escolar. In: **Educação Profissional e Tecnológica: teorias, práticas, desafios, reflexões e tendências** - ISBN 978-65-5360-153-6 - Editora Científica Digital - www.editoracientifica.org - Vol. 1 - Ano 2022

MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, p. 199-210, 1992.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

OLIVEIRA, C. B. Adolescência, inclusão de deficientes e educação física. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 10 - N° 82 - Marzo de 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd82/inclusao.htm> Acesso em: 08 ago 2023.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 153-181.

PÉREZ-TORRALBA, A. et al. Education intervention using para-sports for athletes with high support needs to improve attitudes towards students with disabilities in Physical Education, **European Journal of Special Needs Education**, 34:4, 455-468, DOI: 10.1080/08856257.2018.1542226. 2019.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A Queiroz, 1984

PIMENTA, R. A., PIRES, V. Reflexões acerca dos limites e possibilidades da educação física frente à educação inclusiva. In: SILVA, S. C. (Org.). **Inclusão em foco: reflexões e ações no contexto da diferença**. Florianópolis: UDESC, 2016.

PIRES, F. P. ABREU, J. R. G. FRANCA, R. G. Educação Física e esporte: o esporte na escola e da escola nas aulas de Educação Física. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 21, Nº 219, Agosto de 2016.
<http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 06 jul 2023

PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.

POMMER, C., POMMER, W. A metodologia do grupo focal e a formação continuada do professor: um olhar interativo envolvendo a articulação cognição e emoção. **Revista Itinerarius Reflectionis – UFG**. Volume 10, Nº 2, julho-dezembro 2014, Jataí-GO. p. 10 (5 - 21), julho- dezembro, 2014.

RICHTER, A. C.; LERINA, G. L.; VAZ, A. F. Educação do corpo e infância: labirintos, práticas, possibilidades. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. (Orgs.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

ROBLES-RODRIGUEZ, J. et al. Los deportes adaptados como contribución a la educación en valores y a la mejora de las habilidades motrices: la opinión de los alumnos de Bachillerato. **Retos**, n. 31, 2017.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

RODRIGUES, D. A. Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 24-25, 2003.

RODRIGUES, D. Notas sobre investigação em educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), **Investigação em educação inclusiva**. (pp. 11-16). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2006.

RODRIGUES, O.M.P.R.; CAPELLINI, V.L.M.F.; SANTOS, D.A.N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. 2014. Disponível em: Acervo Digital: Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade (unesp.br). Acesso em: 06 ago. 2023.

RODRIGUES, H. de A., DARIDO, S. C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de educação física com mestrado: um estudo de caso. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/4314/2916/>. Acesso em: 28 nov 2021.

RODRIGUES, P. da S.; DRAGO, R. **Projeto político pedagógico: juntos construindo uma nova escola**. Vitória: Aquarius, 2008.

ROSENBERG, M. J., HOVLAND, C. I. (eds). **Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components**. New Haven, CT: Yale University Press, 1960.

ROSENO E. P. **Educação Física na Escola: Uma Proposta Articulada à Sala de Recurso Multifuncional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física - PROEF) - Faculdade de Educação Física. Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2020.

SALERNO, M. B., ARAÚJO, P. F. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. *Conexões*, v. 6, p. 212-221, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, R. K. Incluindo pessoas com deficiência psicossocial – Parte 2. **Revista Reação**, ano XIV, n. 79, mar./abr. 2011, p.12-19.

SEABRA Jr., L. **Educação Física E Inclusão Educacional: Entender para Atender**. 2020f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SERON, B. B., GREGUOL, M. Esporte Paralímpico na Educação Física: um facilitador no processo de inclusão. In: SERON, B. B., BRANDOLIN, F. (org.). **Experiências no Esporte Paralímpico: um passo a favor da inclusão**. Instituto Benjamin Constant. Local: Rio de Janeiro, 2020.

SERON, B. B. et al. O esporte para pessoas com deficiência e a luta anti capacitista – dos estereótipos sobre a deficiência à valorização da diversidade. **Movimento**, v. 27, p. 1–14, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/419761/Downloads/artigo%20O%20ESPORTE%20E%20A%20LUTA%20ANTICAPACITISTA%20(1).pdf>. Acesso em 14 jan 2024.

SHAKESPEARE, T. **Disabling barriers**. *Disability*, p. 68–87, 2018.

SILVA, G. S. **Educação Física na Educação Básica sob a perspectiva de alunos egressos: análise acerca de atitudes, competências, suporte social e aprendizagens**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu, p. 242.

2023. Disponível em: <Versao Final_Dissertacao_GabrielaSimoessilva.pdf.>. Acesso em: 04 jan 2024.

SOLER, M. Teatro Documentário: a pedagogia da não ficção. **Anais ABRACE**, v. 10, n. 1, 2009.

SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1341/1019>. Acesso em: jul/2023.

SOUZA JUNIOR, M. C., SALER, E. R. **Educando pela diferença: a importância do professor com deficiência em sala de aula**. Trivium: Estudos Interdisciplinares (Ano XII, Ed. 2), p. 60-73, 2020.

VEIGA, L., GONDIM, S.M.G. **A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político**. Opinião Pública. 2(1), 1-15, 2001.

WINNICK, P.J. **Adapted Physical Education and Sport**. Champaign: Human Kinetics, 1990.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esporte adaptado**. São Paulo: Manole, 2004.

ZIBEL J. V., PALMA L. E. Percepções sobre a Educação Física Inclusiva de uma Pessoa com Deficiência Física e seus Familiares: Um Estudo de Caso. **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.24, n.2, p. 280-297, Jul./Dez., 2023.

ANEXO 1

ROTEIRO GRUPO FOCAL PRÉ-EVENTO		
<p>Início: Breve introdução sobre o tema da pesquisa, com o objetivo de situar o grupo no desenvolvimento da discussão. Será afirmado que não existem opiniões corretas e que opiniões contrárias também são bem-vindas; e não existe uma ordem e/ou prioridade para início da participação de cada membro, deixando-os à vontade. Serão feitos alguns acordos a respeito de tempo de duração, questão de gravação de áudio e vídeo, entre outras coisas que julgarmos necessárias.</p>		
Temas	Categorias <i>a priori</i>	Perguntas
Deficiência e inclusão	Conhecimento	<p>1) Quando se fala em pessoa com deficiência, qual a primeira coisa que vem à cabeça de vocês?</p> <p>2) Conhecem as crianças com deficiência que estão na escola? Sobre suas deficiências?</p> <p>3) Vocês sabem porque temos crianças com deficiência na escola?</p>
	Atitude	<p>4) Como lidam quando estão no mesmo ambiente? Que sentimentos têm, procuram interagir?</p> <p>5) Vocês acham que estudar com uma criança com deficiência há (no mínimo) 2 anos, faz com que vocês ajam com essa “normalidade”?</p> <p>6) Como vocês acham que podem colaborar para que a escola seja mais inclusiva? De que forma?</p>
Esportes adaptados	Experiência	<p>6) Vocês sabem o que são esportes adaptados?</p> <p>7) Você conhece algum esporte adaptado? Já experimentou algum?</p> <p>8) Vocês já assistiram algum esporte adaptado? Já viram algum atleta?</p> <p>9) O que acha de ter esporte</p>

		<p>adaptado como conteúdo nas aulas de educação física?</p> <p>10) Será que este conteúdo pode contribuir para a inclusão de crianças com deficiência na escola? De que forma?</p>
<p>Finalização: Retomar e informar a síntese da discussão realizada pelo grupo e conceder espaço para participantes manifestarem quando a veracidade da síntese ou para esclarecimentos se necessário. Agradecer a participação e agendar próxima reunião (pós-evento).</p>		

ANEXO 2

ROTEIRO GRUPO FOCAL PÓS-EVENTO		
<p>Início: Breve relato sobre o evento que aconteceu na escola (Semana da Pessoa com Deficiência) e que a partir desta experiência vivenciada por eles, retomaremos a discussão realizada anteriormente. Será reafirmado que não existem opiniões corretas e que opiniões contrárias também são bem-vindas; e não existe uma ordem e/ou prioridade para início da participação de cada membro, deixando-os à vontade. Serão refeitos alguns acordos a respeito de tempo de duração, questão de gravação de áudio e vídeo, entre outras coisas que julgarmos necessárias.</p>		
Temas	Categorias <i>a priori</i>	Perguntas
Deficiência e inclusão	Conhecimento	<p>1) Quando se fala em pessoa com deficiência, qual a primeira coisa que vem à cabeça de vocês?</p> <p>2) O que entendem por inclusão? Acreditam que estas crianças são incluídas na escola?</p>
Esportes adaptados	Experiência	<p>3) Vocês conheceram algum esporte adaptado? Experimentaram algum? Como foi a experiência?</p> <p>4) Se alguém perguntar sobre esportes adaptados para vocês, como vocês explicariam?</p> <p>5) O que acham de ter esporte adaptado como conteúdo nas aulas de educação física?</p>
A intervenção	Atitude	<p>6) Sobre o primeiro grupo focal, ficaram reflexivos? O que pensaram?</p> <p>7) A partir da experiência no evento, será que este conteúdo pode contribuir para a inclusão de crianças com deficiência na escola? De que forma?</p> <p>8) Você em alguma forma / momento mudou sua opinião</p>

		<p>sobre alguma criança com deficiência da escola a partir do evento?</p> <p>9) Sua opinião geral: Como colaborar para que a escola seja mais inclusiva?</p>
<p>Finalização: Retomar e informar a síntese da discussão realizada pelo grupo e conceder espaço para participantes manifestarem quando a veracidade da síntese ou para esclarecimentos se necessário. Agradecer a participação novamente.</p>		