

Educação Física inclusiva: acesso, participação e aprendizagem sob a percepção do estudante com deficiência

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência física e visual nas aulas de Educação Física (EF). Com caráter quantitativo descritivo, o estudo utilizou-se como instrumento um questionário virtual e contou com a participação de 45 estudantes e egressos, entre 15 e 25 anos. Os resultados mostraram que as barreiras referentes ao acesso, participação e aprendizagem ainda persistem nas aulas de EF, com a falta suporte, recursos humanos e materiais adequados a necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, estes mesmos estudantes se depararam com propostas de atividades segregadas e conteúdos que se baseiam em modalidades tradicionais voltadas somente ao público sem deficiência. Portanto, concluímos que estas barreiras impossibilitam o acesso, a participação e aprendizagem do estudante com deficiência e que, embora haja o esporte paralímpico como alternativa de eliminar parte destas barreiras, o mesmo carece de maiores ações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva;
Estudante com deficiência; Educação física para
pessoa com deficiência

Maressa Carvalho Vieira

Mestre

Universidade Estadual de Campinas,
Laboratório de Atividade Motora Adaptada,
Campinas, Brasil

vieira.maressa@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-7676-0792>

Maria Luiza Tanure Alves

Doutora

Universidade Estadual de Campinas,
Laboratório de Atividade Motora Adaptada,
Campinas, Brasil

malu@fef.unicamp.br

 <https://orcid.org/0000-0001-8590-5770>

Inclusive Physical education: access, participation, and learning from the perspective of students with disabilities

ABSTRACT

This study aimed to investigate access, participation, and learning from the perception of students with disabilities in PE classes. With a descriptive qualitative character, the study used a virtual questionnaire with 45 students and graduates between 15 and 25 years old. The results showed that barriers to access, participation, and learning persist in PE classes. We found a lack of support, human resources, and materials adequate for disabled students' needs. In addition, they faced segregated activities and contents based on traditional modalities aimed only at the public without disabilities. Therefore, we conclude that these barriers make it impossible for students with disabilities to access, participate and learn and that, although there is Paralympic sport as an alternative to eliminate part of these barriers, it needs further action.

KEYWORDS: Inclusive education; Physical education for disabled people; Disabled people

Educación Física inclusiva: acceso, participación y aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes con discapacidad

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue investigar el acceso, la participación y el aprendizaje desde la percepción de los estudiantes con discapacidad en las clases de EF. Con carácter cualitativo descriptivo, el estudio utilizó un cuestionario virtual y contó con 45 estudiantes y egresados, entre 15 y 25 años. Los resultados mostraron que las barreras relacionadas con el acceso, la participación y el aprendizaje aún persisten en las clases de EF, ya que encontramos una falta de apoyo, recursos humanos y materiales adecuados a las necesidades de los estudiantes. Además, se enfrentaron a actividades y contenidos segregados que se basan en modalidades tradicionales dirigidas únicamente al público sin discapacidad. Por lo tanto, concluimos que estas barreras imposibilitan el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y que, si bien existe el deporte paralímpico como alternativa para eliminar parte de estas barreras, se necesitan más acciones.

PALABRAS-CLAVE: Educación inclusiva; Educación física para personas con discapacidad; Personas con deficiencia

1 INTRODUÇÃO

O termo inclusão é bastante discutido na literatura devido as variadas interpretações do conceito entre os autores nos diversos países (AINSCOW, 2005, 2009, 2020; ALVES; HAEGELE; DUARTE, 2018; MUNSTER; ALVES, 2018; STAINBACK; STAINBACK, 1996). Autores como Alves, Duarte e Haegele (2018) e Stainback e Stainback (1996) defendem a inclusão como uma percepção subjetiva e individual, intimamente relacionada a construção de um senso de pertencimento ao grupo (ALVES; HAEGELE; DUARTE, 2018; STAINBACK; STAINBACK, 1996). No campo educacional, a educação inclusiva envolve a incorporação de valores sociais e culturais como equidade, participação, respeito a diversidade e comunidade (AINSCOW, 2009).

A compreensão do termo exige encarar a educação inclusiva como um processo, que se define por uma busca infindável por melhores maneiras de responder a diversidade de estudantes, atrelando-as ao convívio com as diferenças e individualidades. Desta forma, as diferenças individuais passam a ser vistas de forma mais positiva, como estímulos para promover aprendizagem entre todas as crianças e adultos (AINSCOW, 2005, 2020). Adicionalmente, a educação inclusiva exige a presença, participação e conquista de todos, em que se destina a presença física, ao interesse e o envolvimento do estudante no ambiente escolar, pelo qual levará ao resultado de aprendizagem efetiva e a auto-avaliação (AINSCOW, 2005). Ainscown (2005) defende a educação inclusiva como um ato de permanência estudantil dos grupos marginalizados, ou seja, como um reconhecimento de que a educação inclusiva é um ato de garantia e cuidado em promover um ensino de qualidade, envolvendo a comunidade local, os líderes políticos e religiosos e a mídia (AINSCOW, 2005).

Atualmente a educação inclusiva compõe o quarto objetivo da Agenda 2030 (Transforming our world: the 2030 agenda for Sustainable Development) para desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) (ONU, 2015). Este documento é um guia e um plano de ação destinado a todas as pessoas e a todo o planeta com a intenção de direcionar o mundo por um trajeto mais sustentável e resiliente até 2030. Entre os seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, o quarto objetivo refere-se à educação inclusiva como uma necessidade que esteja ao alcance de todos os estudantes, partindo do pressuposto de que cada estudante é igualmente importante e tem o direito de receber oportunidades educacionais relevantes, de qualidade, equitativas e eficazes (ONU, 2015).

Em documentos nacionais, o Brasil elaborou o Relatório Nacional Voluntário Sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com a intenção de apresentar as ações realizadas até o

momento e os próximos passos a cumprir rumo a uma educação equitativa de qualidade (BRASIL, 2017). Neste relatório, o governo apresentou o Plano Plurianual (PPA) como o principal instrumento de planejamento e monitoramento de suas ações neste contexto (BRASIL, 2017). Contudo, segundo os dados apontados neste documento, o quarto ODS destinado a educação de qualidade, não está entre os mais avançados, o que nos leva a concluir que há um longo e denso trabalho a fazer pela frente.

Nas aulas de Educação Física (EF), estudos afirmam que a educação inclusiva ainda se apresenta como um desafio para o professor (COATES; VICKERMAN, 2008; FIORINI; MANZINI, 2016), pois existe um déficit na formação destes profissionais, na falta de programas durante sua atuação profissional, além do sentimento de insegurança, desencadeados por diversos fatores (SALERNO; ARAÚJO, 2008). Estudos com foco na perspectiva do estudante com deficiência evidenciam que este não se sente incluído nas aulas de EF (ALVES; HAEGELE; DUARTE, 2018; COATES; VICKERMAN, 2008; EVANS; BRIGHT; BROWN, 2015; GRENIER et al., 2014; HAEGELE; SUTHERLAND, 2015), pois suas experiências mostram obstáculos enfrentados pelas barreiras atitudinais de colegas e professores, pela falta de acessibilidade, adaptação em atividades e ausência de diálogo entre estudante e o professor (ALVES; HAEGELE; DUARTE, 2018; CHICON; MENDES; SÁ, 2011; FITZGERALD, 2005).

Estudo realizado por Goodwin e Watkinson (2000) sobre a experiência das aulas de EF na perspectiva de estudantes com deficiência trazem resultados semelhantes (GOODWIN; WATKINSON, 2000). Os autores revelam que as experiências destes estudantes podem ser compreendidas por dias bons e dias ruins. Em meio aos dias bons, foi mencionado o sentimento de pertencimento, a consciência dos benefícios que a EF proporcionava e a participação habilidosa, em que os estudantes se sentiram satisfeitos por demonstrar suas habilidades para a turma. Todavia, entre os dias ruins, foi mencionado situações de isolamento social, participação restrita e competência questionada (GOODWIN; WATKINSON, 2000). Estudos mais recentes também apresentam que o isolamento social e participação restrita ainda é uma na realidade do estudante com deficiência (ALVES et al., 2018; ALVES; HAEGELE; DUARTE, 2018; HAEGELE; SUTHERLAND, 2015), pois os mesmos se queixavam da falta de interação, adaptação e da segregação.

Uma outra questão relevante levantada pelos estudos realizados neste campo como um obstáculo para inclusão do estudante com deficiência, é a prevalência de alguns conteúdos curriculares em detrimento de outros nas aulas de EF, como os esportes convencionais (ALVES et al., 2018; FITZGERALD, 2005; GRENIER et al., 2014). Os esportes convencionais, como colocados nas aulas de EF (ALVES et al., 2018; ALVES; HAEGELE; DUARTE, 2018), dificultam

a participação e o processo de ensino-aprendizagem destes estudantes privilegiando ainda mais estudantes sem deficiência (ALVES; DUARTE, 2019; CHICON; MENDES; SÁ, 2011; FITZGERALD, 2005).

Em busca de respostas as barreiras mencionadas, o ensino do esporte paralímpico tem sido investigado como um caminho possível para a limitada participação e aprendizagem de alunos com deficiência na aula de EF. Neste sentido, estudo realizado no Brasil por Salerno e Araújo (2008) apresenta proposta de promoção do ensino das modalidades paralímpicas na escola para crianças sem deficiência entre 9 e 11 anos. Após a realização de uma pesquisa sobre a pessoa com deficiência e esportes praticados por elas, os estudantes vivenciaram duas modalidades paralímpicas: o goalball e o vôlei sentado. Os resultados mostraram que o esporte paralímpico inserido no contexto escolar pode ser mais explorado, afinal ele é praticado de variadas formas, e não deve se pautar somente em apenas modalidades convencionais. Segundo os autores, o esporte deve oferecer a todos os estudantes a oportunidade de conhecer novas modalidades e formas de serem jogadas (SALERNO; ARAÚJO, 2008).

Neste contexto, estudo de Fitzgerald e Kirk (2009) realizado com jovens com deficiência, teve como objetivo responder se havia lugar para a prática do esporte paralímpico nas aulas de EF. Os resultados mostraram que ainda existem alguns preconceitos relacionados a pessoa com deficiência e seus esportes (FITZGERALD; KIRK, 2009). E estas mesmas percepções foram detectadas nos resultados dos estudos de Evans, Bright e Brown (2015) e Grenier et al. (2014). A visão da turma e dos próprios estudantes com deficiência era pautada na falta de reconhecimento e na desvalorização da prática esportiva da pessoa com deficiência (EVANS; BRIGHT; BROWN, 2015; FITZGERALD; KIRK, 2009; GRENIER et al., 2014). Além disso, tais pensamentos eram reforçados pela postura de seus professores, que não demonstravam o devido respeito a modalidade nas aulas de EF, pois davam maior atenção aos esportes convencionais presentes no currículo (FITZGERALD; KIRK, 2009; GRENIER et al., 2014).

Evans, Bright e Brown (2015) trouxeram em seu estudo a experiência de implementação de um programa de basquete em cadeira de rodas (BCR) em uma escola na Inglaterra. Seu principal objetivo foi investigar as experiências incorporadas deste programa para crianças sem deficiência com idade entre 11 e 12 anos. Os achados indicaram que, após a intervenção, os estudantes tiveram uma significativa mudança dentre as quais se destacam: 1) enxergar o corpo da pessoa com deficiência como capaz de praticar um esporte; 2) conhecimentos e desenvolvimentos de novas habilidades envolvendo a manipulação da cadeira de rodas; e 3) aprendizagem sobre outras formas praticar esporte (EVANS; BRIGHT; BROWN, 2015). Adicionalmente, Grenier et al. (2014) realizaram estudo neste campo com objetivo avaliar os efeitos de um currículo com os esportes

paralímpicos na vida de estudantes e professores. O estudo se deu através de uma intervenção com aulas de esportes paralímpicos de inverno, durante cinco semanas com estudantes da quarta e quinta série (GRENIER et al., 2014). Neste estudo além da discriminação por seus pares, os próprios estudantes com deficiência sentiam receio da discriminação que poderiam sofrer por conta das suas habilidades e do esporte. Logo, nestes estudos mencionados, é evidenciado que o esporte paralímpico é um promotor de desafios, aprendizagem, oportunidades e descobertas de capacidades diferenciadas (EVANS; BRIGHT; BROWN, 2015; GRENIER et al., 2014; LEE et al., 2020; PÉREZ-TORRALBA et al., 2018).

Outro estudo, realizado por Lee et al. (2020), discutiu os efeitos das aulas de esportes paralímpicos sob uma perspectiva voltada aos direitos humanos. O propósito do artigo foi examinar as mudanças imediatas e de longo prazo em estudantes sem deficiência após a participação nas aulas de esporte paralímpico. Os achados do estudo trouxeram dados semelhantes aos de Pérez-Torralba et al. (2018), que também buscou investigar os efeitos da bocha paralímpica e do goalball na vida de estudantes entre 11 e 12 anos. Houveram mudanças positivas de atitudes e percepções com relação a pessoa com deficiência, pois além de ter proporcionado aprendizado sobre a modalidade paralímpica, os participantes puderam compreender a inclusão dos esportes paralímpicos como um direito da pessoa com deficiência (LEE et al., 2020; PÉREZ-TORRALBA et al., 2018). Pérez-Torralba et al. (2018) também enfatizaram sobre a importância de se promover jogos e esportes como meio de conscientizar e melhorar as atitudes dos estudantes em relação à deficiência, pois seus resultados reafirmaram este fato devido a aplicação do programa de conscientização paradesportiva nas turmas de sua pesquisa (PÉREZ-TORRALBA et al., 2018).

Com base nesses achados, o presente estudo busca ampliar estudos nacionais anteriormente realizados (HAEGELE; DUARTE, 2018; CHICON; MENDES; SÁ, 2011), aos quais sugeriram maior averiguação da temática e os desafios de se promover uma EF inclusiva, sob a perspectiva da pessoa com deficiência. Diversos autores afirmam a escassez de estudos sobre a aula de EF na perspectiva da pessoa com deficiência (COATES; VICKERMAN, 2008; HAEGELE; SUTHERLAND, 2015; HOLLAND; HAEGELE, 2021), haja visto que o foco dos estudos realizados ainda se concentra na perspectiva do corpo docente e os desafios enfrentados ao longo de sua atuação (COATES; VICKERMAN, 2008; FIORINI; MANZINI, 2016; FITZGERALD, 2005; HAEGELE; SUTHERLAND, 2015). Segundo Alves e Duarte (2019), ao tornar a pessoa com deficiência protagonista das pesquisas, permite-se a melhor compreensão da inclusão e melhor respostas às necessidades de seus estudantes, bem como aumentar o senso de pertencimento nas aulas (HOLLAND; HAEGELE, 2021).

O estudo tem como objetivo investigar a inclusão do aluno com deficiência física ou visual nas aulas de EF a partir dos critérios para inclusão definidos no documento 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). A Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) é um documento oficial nacional com objetivo de garantir os serviços especializados para efetivação da educação inclusiva na educação regular brasileira. Nesse sentido, o documento define três grupos de estudantes como público-alvo para os serviços da educação especial: estudantes com deficiências (físicas, intelectuais ou sensoriais); estudantes com transtornos globais de desenvolvimento; e estudantes com altas habilidades/ superdotação (BRASIL, 2008). O documento tem como foco assegurar a educação inclusiva de seu público, garantindo o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade dos estudos nos níveis posteriores. O documento ainda estabelece a atuação da educação especial em todos os níveis de ensino, com o atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo, a formação especializada de professores para atuação no atendimento educacional especializado, a acessibilidade arquitetônica e a articulação entre os diversos setores para implementação de políticas públicas (ALVES; DUARTE, 2011; BRASIL, 2008).

2 MÉTODO

O presente estudo foi desenvolvido através de pesquisa quantitativa de caráter descritivo, com foco na perspectiva do estudante com deficiência através de questionário virtual de modo que fosse possível ampliar resultados de estudos nacionais.

2.1 Participantes

O estudo contou com a participação de estudantes com deficiência física ou visual, com idade entre 15 e 25 anos, matriculados no ensino fundamental ou médio, ou egressos de escolas públicas em até 5 anos. O estudo contou com 45 participantes, sendo 27 do sexo masculino e 18 do sexo feminino (+/- 19, 2 anos). Dentre estes participantes, 73,3% possuíam algum tipo de deficiência física e 26,7% deficiência visual.

2.2 Procedimentos

O estudo utilizou como instrumento de pesquisa um questionário fechado aplicado de forma virtual, pela plataforma do google forms, e amplamente divulgado entre as redes sociais, como forma de convite. O questionário virtual procurou ampliar a quantidade de participantes da

pesquisa realizadas anteriormente, permitindo sua aplicação em todo território nacional. O questionário foi elaborado pelas pesquisadoras do estudo, com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Por meio deste instrumento buscamos investigar a) o acesso aos locais de prática e aos materiais adequados a necessidade do estudante com deficiência; b) a participação; e c) a aprendizagem deste público durante as aulas de EF. O instrumento em questão, foi revisado por uma juíza, pesquisadora na área de estudo, com vasta experiência em produção de trabalhos na área de educação inclusiva. Após a revisão, o questionário foi aplicado em estudo piloto.

2.3 Análise de dados

A análise dos dados foi feita perante o modelo quantitativo, em que os resultados são apresentados de modo numérico. Ou seja, atitudes ou opiniões de uma amostra da população são transformadas em generalizações ou afirmações sobre esta (CRESWELL, 2010). Além do caráter quantitativo, optou-se por uma análise descritiva, pelo qual se consiste em investigações cujo principal objetivo é a obtenção das características dos fatos e fenômenos sobre uma amostra da população ou a avaliação de programas (MARCONI; LAKATOS, 2003).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Acesso

Segundo a lei n. 13.146 (BRASIL, 2015), o acesso pode ser definido como uma garantia ao exercício da cidadania em condições de igualdade, ou seja, ao exercício do direito de acesso à saúde, escola, cultura, esporte e lazer a todas as pessoas com deficiência. No cotidiano escolar, compreendemos como acesso a circunstância do estudante com deficiência conseguir chegar até o local de prática das aulas de EF, sem nenhum tipo de barreira impedindo sua passagem; a disponibilidade de pessoas como suporte nas aulas de EF; e materiais adequados a sua necessidade.

Ao que se refere a acessibilidade, os resultados mostraram que 66,7% dos participantes declararam que possuíam autonomia para se dirigir até local da aula prática. Os demais, devido à falta de acessibilidade, precisavam de algum tipo de auxílio de colegas, funcionários ou do próprio professor para chegar ao local de prática da aula. Com relação ao suporte que recebiam durante as aulas práticas, 89% dos estudantes manifestaram contar com algum tipo de auxílio durante as aulas como o: do próprio professor EF (37,8%), amigo da sala (35,6%) ou do professor de educação especial, cuidadores, ou membro da família (15,6%). Adicionalmente, os participantes do estudo

revelaram escassez de materiais adaptados adequados à sua participação na aula, onde apenas 20% dos participantes apontaram para a presença de material adaptado na aula de EF.

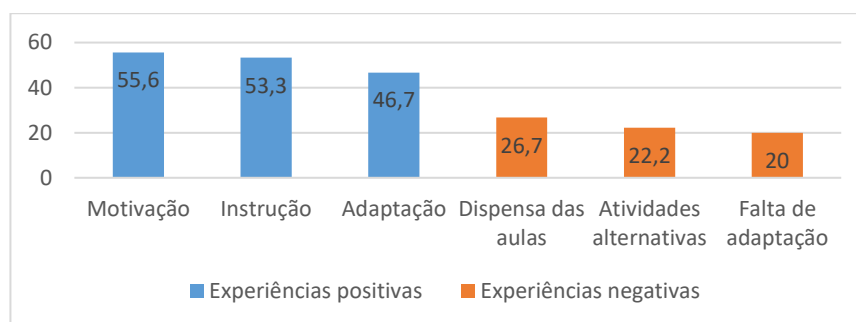
3.2 Participação

Referente ao conceito de participação, autores afirmam que consiste na presença física com interesse, engajamento e o envolvimento do indivíduo no ambiente (AINSCOW, 2005; ASBJØRNSLETT; HEMMINGSSON, 2008; HAEGELE, 2019). Além disso, é por meio da participação que o desenvolvimento e a aprendizagem se concretizam (AINSCOW, 2005). Contudo, a participação muitas vezes é vista de forma superficial, pois não há envolvimento e aprendizado do estudante com deficiência nas aulas de EF (HAEGELE, 2019).

Os resultados deste estudo mostraram que a participação do estudante com deficiência ainda se revela limitada. Os dados afirmaram que 24,4% dos estudantes não participavam das aulas de EF. Enquanto que 67% dos demais estavam participando de atividades segregadas como: 1) jogando cartas (uno, baralho etc.) ou jogos de tabuleiro (xadrez ou dama) e 2) sendo o assistente do professor durante os jogos. Todavia, os resultados mostraram que 8,6% dos estudantes participaram normalmente das aulas com seus colegas. Neste sentido, a maioria dos participantes não estão engajados no contexto de ensino das aulas de EF.

Sobre o quesito de experiências com os professores, o estudante com deficiência aponta tanto experiências positivas quanto negativas (figura 1).

Figura 1. Experiências positivas e negativas vivenciadas com professores



Dentre as experiências positivas está o professor que motiva e incentiva o estudante a realizar as atividades em sua aula; o professor que explica as atividades; e o que realiza adaptações. Entre as experiências negativas encontramos professores que dispensam os estudantes de suas aulas; os que oferecem atividades alternativas; e os que não realizam nenhum tipo de adaptação. A partir disso, é possível notar que as experiências positivas foram as que se sobressaíram em relação as

negativas, sendo o oferecimento de atividades segregadas, e as atividades sem adaptação as mencionadas em menor proporção.

Ao que diz respeito as atitudes dos colegas, nota-se uma certa semelhança nos resultados comparados aos dos professores, pois 66,7% apresentaram ter tido boas experiências com a turma, dentre as quais mais citadas foram: incentivo e apoio para a realização das atividades (66,7%), o convite para jogar com seus colegas sem deficiência (55,6%) e a adaptação no jogo (51,1%), efetuada por seus próprios colegas. Todavia, encontrou-se também episódios de exclusão e bullying por 33,3% dos participantes.

3.3 Aprendizagem

A aprendizagem é a resposta de que o acesso e a participação ocorreram nas aulas regulares. E por isso, a aprendizagem significativa deve ser compreendida como o ponto central da aula de EF (ALVES; DUARTE, 2019). A aprendizagem também contribui para um ensino de qualidade, pois quando a mesma ocorre é sinônimo de que foram oferecidas oportunidades educacionais equitativas e eficientes, conforme é indicado pelo documento da ONU (ONU, 2015).

O esporte convencional ainda se apresenta como conteúdo predominante ensinado nas aulas de EF. De acordo com os participantes do estudo, os principais conteúdos trabalhados nas aulas de EF são: esportes coletivos convencionais (86%), jogos e brincadeiras (76,7%) e dança (30,2%). Em se tratando de esportes coletivos, o futebol, vôlei, basquete e handebol são as modalidades que ainda predominam o currículo da EF. Ao que diz respeito as expectativas de aprendizagem, ou seja, aos conteúdos dos quais os estudantes gostariam de ter aprendido na escola, os temas que se destacaram no presente estudo foram: esportes paralímpicos (70,7%) e lutas (29,3%).

Os resultados mostraram que 53,3% dos estudantes tiveram um contato com algum esporte paralímpico na escola. Dentre estes, a modalidade mais trabalhada nas aulas de EF entre os estudantes cegos ou com baixa visão foi o goalball. E referente aos estudantes com deficiência física, o vôlei sentado se destaca como a modalidade predominante nas escolas. Em se tratando das estruturas e execução destas aulas trabalhadas, observou-se que 50% dos estudantes relataram ter vivenciado apenas uma aula prática ou teórica sobre a modalidade paralímpica. Todavia, apesar de haver pouca ênfase neste conteúdo, notou-se por 91,7% dos indivíduos que todos os seus colegas sem deficiência participavam destas aulas.

4 DISCUSSÃO

Os documentos elaborados pela UNESCO (2020) garantem que a comunidade de acolhimento dentro das escolas contribui para um ambiente inclusivo (UNESCO, 2020). Nesse sentido, aulas de educação física inclusiva se revelam como reflexo não apenas de atividades adaptadas, mas do estabelecimento de uma comunidade escolar inclusiva, pautada no reconhecimento e resposta à diversidade dos alunos. Entretanto, a educação inclusiva ainda se apresenta como um desafio nas aulas de educação física.

Os resultados apresentados demonstram a prevalência do acesso do aluno com deficiência às aulas de educação física com o suporte necessário. Entretanto, no tocante a participação e aprendizagem, os resultados revelam um aluno com deficiência distante dos objetivos educacionais e práticas propostas. De forma geral, alunos com deficiência tem participação segregada em atividades diferenciadas e descontextualizadas do objetivo educacional proposto para a turma. Adicionalmente, as modalidades esportivas paralímpicas são apontadas pelos participantes como uma expectativa de aprendizagem nas aulas de educação física. Porém, estas são apresentadas de forma pontual e limitada a este aluno. Neste sentido, o esporte convencional figura como conteúdo principal nestas aulas, apesar da baixa perspectiva de participação do aluno deficiente nas práticas oferecidas.

A participação é o segundo critério adotado pela PNEEPEI como forma de garantia de acesso a um sistema de ensino educacional de qualidade (BRASIL, 2008). Contudo a participação vai muito além do que a presença física de uma pessoa (HAEGELE, 2019). A participação efetiva é envolvimento e engajamento, capaz de gerar aprendizado e desenvolvimento dos indivíduos (AINSCOW, 2005; ASBJØRNSLETT; HEMMINGSSON, 2008; HAEGELE, 2019). A participação segregada do aluno com deficiência torna a EF com caráter integrativo ao invés de inclusivo (HAEGELE, 2019). Em um estudo recente, Haegele (2019) discute que em muitos momentos a EF inclusiva vem sendo confundida por meio de ações integradas. O autor explica que a EF integrada “é um estágio onde todos os estudantes, independentemente do estilo de aprendizagem ou necessidades educacionais exclusivas, são educados no mesmo ambiente.” (HAEGELE, 2019, p. 2). Enquanto que a EF inclusiva é uma filosofia que promove a aprendizagem bem-sucedida para uma diversidade de estudantes. Portanto, a EF inclusiva é um conceito mais ampliado do que uma simples presença física no mesmo ambiente que a educação ocorre, pois promove ações significativas que resultam em desenvolvimento e aprendizagem (AINSCOW, 2005; HAEGELE, 2019).

Os resultados apresentados reforçam as discussões já estabelecidas sobre a prevalência das modalidades esportivas convencionais nas aulas de EF (ALVES et al., 2018; ALVES; HAEGELE; DUARTE, 2018; FITZGERALD; KIRK, 2009; GRENIER et al., 2014). As pesquisas realizadas neste campo também trazem questionamentos sobre qual o significado da aprendizagem do esporte convencional pelo estudante com deficiência, haja vista que estas modalidades não compõem as possibilidades de envolvimento esportivo fora da escola para este estudante. Neste contexto, o ensino de modalidades paralímpicas é discutido na busca por uma aprendizagem significativa para este estudante no campo da EF (ALVES; DUARTE, 2019).

Frente a presença do esporte convencional como única possibilidade durante seu processo de escolarização, o estudante com deficiência é ensinado ao longo dos anos que o esporte não é algo possível para ele (EVANS; BRIGHT; BROWN, 2015; FITZGERALD; KIRK, 2009). Neste ponto, é importante ressaltar os resultados aqui apresentados, onde 67% dos estudantes afirmaram o envolvimento em atividades segregadas durante a aula de EF. Diante disso, é necessário reverter este cenário envolvendo outras modalidades de ensino, de forma a apresentar o esporte como conteúdo curricular possível para este estudante, revelando possibilidades para sua prática fora da escola (ALVES; DUARTE, 2019). O ensino do esporte paralímpico como um elemento fundamental para a aprendizagem de qualidade ao aluno com deficiência. Além disso, o esporte paralímpico quando devidamente estruturado no currículo educacional também desempenha o papel de mostrar para a sociedade que o esporte é para todos (ALVES; DUARTE, 2019). Entretanto, Borgmann e Almeida (2015) apontam que as ações voltadas ao ensino do esporte paralímpico nas aulas de EF ainda se concentram em eventos pontuais e isolados, pautados em festivais ou vivência de um dia entre as diversas modalidades paralímpicas existentes (BORGSMANN; ALMEIDA, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EF inclusiva ainda apresenta questionamentos fundamentais para a participação e aprendizagem do aluno com deficiência. Este estudo evidenciou a importância do ambiente escolar no ensino das diversas possibilidades de práticas esportivas para o estudante com deficiência. Contudo, o esporte ainda se apresenta como uma realidade distante para estes estudantes, com aulas pautadas majoritariamente no esporte convencional. Apesar do esporte paralímpico ser reconhecido como um direito fundamental de aprendizagem para o aluno com deficiência nas aulas de EF, este conteúdo tem sido apresentado de forma tímida e limitada nas escolas regulares. Portanto, como perspectiva futura, este trabalho abre novas possibilidades de realização de levantamento de dados

mais ampliados quanto ao formato das aulas de EF para que a educação de qualidade seja uma realidade cotidiana, por oferecer recursos e materiais que realmente contribuam para o acesso, a participação e aprendizagem do estudante com deficiência nas escolas do nosso país.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of educational change**, v. 6, n. 2, p. 109–124, 2005. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada. In: OSMAR FÁVERO, W. F.; BARREIROS, T. I. E D. (Eds.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco/ANPED. Brasília, 2009. v. 1p. 11–24.

AINSCOW, Mel. Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. **PROSPECTS**, v. 49, n. 3, p. 123–134, nov. 2020. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>.

ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. O aluno com deficiência na aula de Educação Física: um olhar crítico sobre a inclusão. In: MARIA LUÍZA TANURE ALVES; MARIA LUIZA SALZANI FIORINI; RUBENS VENDITTI JÚNIOR (Ed.). **Educação Física, Diversidade e Inclusão: Debates e práticas possíveis na escola**. Curitiba: Appris, 2019. p. 15–28.

ALVES, Maria Luiza Tanure; GRENIER, Michelle; HAEGELE, Justin A.; DUARTE, Edison et al. “I didn”t do anything, I just watched”: perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 10, p. 1129–1142, 2018. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>.

ALVES, Maria Luiza Tanure; HAEGELE, Justin. A.; DUARTE, Edison. “We can’t do anything”: The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil. **British Journal of Visual Impairment**, v. 36, n. 2, p. 152–162, 2018. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/0264619617752761>.

ASBJØRNSLETT, Mona; HEMMINGSSON, Helena. Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. **Scandinavian Journal of Occupational Therapy**, v. 15, n. 3, p. 153–161, 2008. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/11038120802022045>.

BORGMANN, Tiago; ALMEIDA, José Júlio Gavião de. Esporte paralímpico na escola: revisão bibliográfica. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 21, n. 1, p. 53–68, 2015. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.43470>.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. 2017. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2020.

CHICON, José Francisco; MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, p. 185–202, 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/21257>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

COATES, Janine; VICKERMAN, Philip. Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of physical education—a review. **Support for learning**, v. 23, n. 4, p. 168–175, 2008. Wiley. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 4ª ed. [s.l.] SAGE, 2010.

EVANS, Adam B.; BRIGHT, Jonathan L.; BROWN, Lindsay J. Non-disabled secondary school children's lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the East of England. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 6, p. 741–761, 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2013.808620>.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 49–64, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 20 de jul. 2020.

FITZGERALD, Hayley. Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. **Physical education & sport pedagogy**, v. 10, n. 1, p. 41–59, 2005. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1740898042000334908>.

FITZGERALD, Hayley; KIRK, David. Physical education as a normalizing practice. In: **Disability and youth sport**. [s.l.] Routledge, 2009. p. 91–105.

GOODWIN, Donna L. The meaning of help in PE: Perceptions of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 18, n. 3, p. 289–303, 2001. Human Kinetics. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.18.3.289>.

GOODWIN, Donna L.; WATKINSON, Jane. Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 17, n. 2, p. 144–160, 2000. Human Kinetics. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>.

GRENIER, Michele; COLLINS, Karen; WRIGHT, Steven; KEARNS, Catherine. Perceptions of a disability sport unit in general physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 49–66, 2014. Human Kinetics. <http://dx.doi.org/10.1123/apaq.2013-0006>.

HAEGELE, Justin A. Inclusion Illusion: Questioning the Inclusiveness of Integrated Physical Education. **Quest**, v. 71, n. 4, p. 387–397, 2019. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547>.

HAEGELE, Justin A.; SUTHERLAND, Sue. Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. **Quest -Illinois- National Association for Physical Education in Higher Education-**, v. 67, p. 255–273, 20 ago. 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>.

HOLLAND, Katherine; HAEGELE, Justin A. perspectives of students with disabilities toward physical education: A review update 2014–2019. **Kinesiology Review**, v. 10, n. 1, p. 78–87, 2021. Human Kinetics. <http://dx.doi.org/10.1123/kr.2020-0002>.

LEE, Kyujin; JARA, Mai Narasaki; PARK, Junghoon; LAI, Byron W.; DAVIS Ronald; OH, Juntack. The Long-term Effect of a Paralympic Sports Class on Korean High School Students' Attitudes towards Peers with Disabilities and Perceptions of Their Human Rights. **International Journal of Disability, Development and Education**, p. 1–13, 2020. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/1034912x.2020.1758303>.

LIEBERMAN, Lauren J. Infusing Paralympic Sport and Concepts into the Physical Education Curriculum. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 87, n. 8, p. 3–4, 2016. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2016.1217122>.

MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina P.; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, p. 1283–1302, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WyngngmmxxCz57CJD4LMwfCb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 07 de ago.2020.

MUNSTER, Mey de Abreu van; ALVES, Maria Luiza Tanure. Educação Física E Inclusão De Estudantes Com Deficiências No Brasil: Contrapontos Entre Legislação E Produção Científica. **Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 19, p. 171–184, 2018. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/sobama/article/view/8739>>. Acesso em 03 de jun. 2020.

ONU. “**Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development**”. **United Nations**. 2015. Disponível em: <sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em 14 de ago. 2020.

PÉREZ-TORRALBA, Alberto; REINA, Raul; PASTOR-VICENDO, Juan Carlos; GONZÁLES-VÍLLORA, Sixto. 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**, v. 34, n. 4, p. 455–468, 2018. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2018.1542226>.

RING, Mikael; KRISTÉN, Lars; KLINGVALL-ARVIDSSON, Bodil. Norms and materialities in physical education and health- “I feel that I cannot contribute enough in sport”. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 4, p. 349–360, 2017. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2017.1394837>.

SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Esporte adaptado como tema da educação física escolar. **Conexões**, p. 212–221, 2008. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v6i0.8637826>.

STAINBACK, Susan. B.; STAINBACK, Willian. C. **Inclusion: A guide for educators**. [s.l.] Paul H Brookes Publishing, 1996.

UNESCO. **Towards inclusion in education: Status, trends and challenges**. 2020.

NOTAS DO AUTOR

AGRADECIMENTOS

Agradecimento especial a minha orientadora, Malu, a minha família e amigos/as que acompanharam meu processo e jornada nesta causa do esporte para a pessoa com deficiência.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O estudo teve a aprovação do Comitê de ética em pesquisa da Universidade Estadual de Campinas em junho de 2020, com o número do parecer 3.586.851, CAAE 18397819.4.0000.5404 (anexo 1).

CONFLITO DE INTERESSES – não há conflito de interesses

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Juliano Silveira

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosario, Maria Vitória Duarte.

HISTÓRICO

Recebido em: 14 de junho de 2022

Aprovado em: 24 de outubro de 2022

