

**A questão da Inclusão Educacional nas principais Leis e Resoluções nacionais que orientam a área da Educação Física**

*The issue of Educational Inclusion in the main national Laws and Resolutions that guide the area of Physical Education*

Camila Rubira Silva  
Débora Pereira Laurino  
**Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**  
Rio Grande – Brasil

**Resumo**

Nesta pesquisa documental busca-se problematizar a questão da Inclusão Educacional na área da Educação Física (EF) direcionando o olhar para Constituição de 1998, Lei nº 9394/96, e as resoluções que orientam os cursos de EF – CNE/CP 03/1987; CNE/CES 07/2004 e CNE/CES 06/2018. Com base nas técnicas da Análise de Conteúdo criou-se quatro categorias: público alvo; acessibilidade; adaptações curriculares e; formação específica em EF. Evidencia-se que o público alvo das aulas ainda aparece dispensável a determinados estudantes; a acessibilidade tem se configurando apenas com itens de necessidade básica e o empenho dos professores; as adaptações que visam a individualização dos currículos e/ou a simples alteração de espaços físicos não corroboram para efetivação da inclusão; e na formação específica em EF há necessidade de ampliar o debate sobre as diferenças nos currículos dos cursos.

**Palavras-chave:** Educação Física; Inclusão Educacional; Políticas.

**Abstract**

This documental research seeks to problematize the issue of Educational Inclusion in the area of Physical Education (PE) by focusing on the 1998 Constitution, Law No. 9394/96, and the resolutions that guide PE courses - CNE/CP 03/ 1987; CNE/CES 07/2004 and CNE/CES 06/2018. Based on Content Analysis techniques, four categories were created: target audience; accessibility; curricular adaptations and; specific training in PE. It is evident that the target audience of the classes still appears dispensable to certain students; accessibility has been configured only with items of basic need and the commitment of teachers; adaptations aimed at individualizing curricula and/or simply changing physical spaces do not support inclusion; and in the specific training in PE, there is a need to broaden the debate on the differences in the curricula of the courses.

**Keywords:** Physical Education; Educational Inclusion; Policies.

## **Introdução**

A Educação Inclusiva é um movimento mundial que começou a tomar forma na década de 90, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem/Tailândia em 1990, na qual foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Neste documento difunde-se uma compreensão sobre a necessidade de promoção de atendimento às necessidades educacionais básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na Educação Básica (UNESCO, 1990).

Entretanto, o marco tido como mais significativo na difusão do princípio de Educação Inclusiva foi a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, originada durante a Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, realizada na cidade de Salamanca/Espanha (SASSAKI, 2005; MENDES, 2006; CARVALHO; ARAÚJO, 2016). Esta Declaração internacional, da qual o Brasil e outros países são signatários, reconhece que toda criança e jovem independente de suas diferenças e de Necessidades Educativas Especiais (NEE), isto é, deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem sejam por condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, deve ter garantido o acesso ao sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

Entende-se nesta Declaração que em algum momento do seu processo de escolarização crianças e jovens experimentam dificuldades de aprendizagem de formas distintas, podendo apresentar diferentes necessidades educativas de aprendizagem. Sendo assim, o princípio de Educação Inclusiva proposto na Declaração de Salamanca traz para a escola regular o desafio de acolher a todos estudantes, buscando-se construir comunidades escolares, nas quais crianças, jovens e adultos possam ser incluídos no mesmo espaço e tempo, sem que ninguém fique de fora do sistema educacional.

A partir destas declarações o princípio de Educação Inclusiva passou a ganhar mais notoriedade e ser difundido em diversos países do mundo. Em nível nacional, no contexto brasileiro, a Inclusão Escolar foi oficialmente instaurada na legislação por meio da Constituição da República Federativa do Brasil de 1998 (BRASIL, 1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996 – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

No entanto, esse cenário vem se modificando nos últimos anos, tendo em vista as recentes políticas públicas como o Decreto nº 9.465/2019 (BRASIL, 2019) que extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), principal órgão responsável pelas políticas inclusivas e o Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020) que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE, as quais têm se demonstrado como um retrocesso à Inclusão Educacional.

Os impactos destas políticas são respaldados em todas as áreas do conhecimento. Dessa forma, no presente estudo buscamos problematizar a questão da Inclusão Educacional nas principais Leis e Resoluções nacionais que orientam a área da Educação Física (EF).

### **Métodos e Materiais**

O conceito de Inclusão Educacional defendido neste estudo faz referência não só aos estudantes que possuem deficiências, mas sim todas as formas de diferenças sejam elas linguísticas, étnicas, religiosas, de sexo, gênero, idade, dentre outras. Dessa forma, tal conceito pode ser compreendido como um movimento que acontece em processos inclusivos, que se dão por meio da ação continuada na aceitação e respeito mútuo por todos estudantes que se encontram/encontraram em situação de vulnerabilidade sociocultural, econômica, emocional e cognitiva, ou outras, de modo que estes possam obter sucesso na corrente educativa.

Dessa forma, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, cujo o objetivo consiste em problematizar a questão da Inclusão Educacional na área da EF direcionando nosso olhar para Constituição de 1998 e a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996; 1998), bem como para as resoluções que orientam os cursos de formação inicial de professores de EF – CNE/CP 03/1987; CNE/CES 07/2004 e CNE/CES 06/2018 (BRASIL, 1987; 2004; 2018).

Na organização e análise desses dados adotamos as técnicas da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Na etapa de Pré Análise realizamos a leitura atenta destes documentos, destacando fragmentos (unidades de contexto) que evidenciam aspectos previstos nas políticas educacionais inclusivas. Na sequência, etapa de Exploração do Material, descrevemos com palavras (unidades de registro) o conteúdo de cada fragmento.

Posteriormente, com referência às unidades de registro classificamos por diferenciação e reagrupamento os conteúdos semelhantes, traçando a priori de forma dedutiva quatro categorias intituladas: público alvo; acessibilidade; adaptações curriculares e; formação específica em EF para atuar com a inclusão educacional. Por fim, na etapa Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação, estabelecemos uma triangulação entre as categorias, nossa interpretação e a de pesquisadores que já investigaram a temática da Inclusão Educacional na área da Educação e EF.

### **Implicações das Políticas educacionais inclusivas na área da Educação Física**

Nas discussões das categorias – público alvo; acessibilidade; adaptações curriculares e; formação específica em EF para atuar com a inclusão educacional – apresentamos fragmentos destacados nas Leis e Resoluções nacionais, assim como os entrelaçamos com a nossa interpretação e de outros pesquisadores sobre a temática.

#### **Público alvo nas aulas de Educação Física**

Em âmbito nacional a Constituição Federal e a Lei nº 9394/96 representam dois marcos para Inclusão Educacional. Com base na Constituição Federal – “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] V - **promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**; Art. 205. [...] **A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso), percebemos que a Inclusão Escolar faz referência ao direito e a garantia de que todos os estudantes livres de qualquer tipo de preconceito tenham igualdade de acesso e permanência à Educação obrigatória e gratuita, fomentando uma formação para cidadania e para o trabalho.

Corroborando, a Lei nº 9394/96 provocou uma mudança radical no cenário da Educação brasileira, principalmente, com aumento significativo do número de matrículas de estudantes com deficiências nas escolas de ensino regular (FERREIRA, W.; 2006). Todavia, sabemos que o princípio de Educação Inclusiva vai além da simples matrícula do estudante na escola regular, mais do que desenvolver sua “socialização”, ela precisa oportunizar o seu ingresso e permanência com aproveitamento acadêmico, atentando às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Logo, a Inclusão Educação se refere ao direito de todos os estudantes à Educação, de modo

que possam ter garantido tanto o ingresso quanto a sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Apesar disso, ao considerarmos as implicações destas Leis no que diz respeito à Inclusão Educacional na área da EF, podemos observar que mesmo constituindo-se um componente obrigatório da Educação Básica<sup>i</sup>, sua prática ainda é considerada facultativa para determinados estudantes que se enquadrem em casos previstos na Lei nº 9394/96 – Art. 26 § 3º: comprove jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; com idade maior de trinta anos; estiver obrigado à prática da EF em outros espaços, por exemplo, prestando serviço militar; e que tenha prole (BRASIL, 1996).

Tal fato demonstra que o público alvo nas aulas de EF não inclui a todos estudantes, visto que determinados grupos podem ser dispensados das aulas, sendo ignorada a relevância desta área para o aprendizado e desenvolvimento do sujeito. Com isso, evidenciamos uma EF que “de certo modo, é posta à margem do currículo, pois parece não ser importante para todos” (MACHADO, 2017a, p. 9).

Esta possível dispensa da EF à formação dos estudantes pode estar relacionada tanto com uma redução da área associada às práticas recreativas e passatempos, quanto ao seu passado histórico. Isso porque, por vezes, esta disciplina vem sendo compreendida na escola como uma área pedagógica com menor tendência a fins de inclusão, posto que culturalmente voltava-se “[...] para a prática seletiva, técnica e como modelo calistênico (ginástica) em que o físico (corpo), a aptidão física e desempenho eram o mais importante, não levando em consideração os aspectos sociais, cognitivos e afetivos” (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014, p. 531).

Há de se refletir que esta visão reducionista da EF sendo associada somente ao desenvolvimento de aspectos físicos e motores, somado a supervalorização de habilidades técnicas, de práticas competitivas e do desempenho dos estudantes pode favorecer exclusão dos mesmos, ao se sentirem rejeitados sem representação e/ou pertencimento aos espaços das aulas por não terem suas necessidades atendidas ou não corresponderem às expectativas propostas.

Por outro lado, a inserção da EF no currículo escolar, como componente básico à formação dos estudantes, tem por finalidade oportunizar “a construção de conhecimentos a respeito do corpo e suas possibilidades de movimento, considerando as múltiplas dimensões humanas, como a afetiva, biofísica e psicológica, além do contexto histórico,

social, cultural e político-econômico no qual se insere” (CARVALHO et al., 2017b, p. 147). Sendo assim, por meio dos seus conteúdos e práticas corporais que contemplam a Cultura Corporal do Movimento Humano, no que se refere às manifestações das Ginásticas, Lutas, Jogos, Danças, Esportes e mais recentemente, com a inserção das Práticas de Aventura na Natureza<sup>ii</sup> na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), esta disciplina pode favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes nas suas dimensões motora, cognitiva, social e emocional/afetiva. Além disso, também pode fomentar a Inclusão Educacional, uma vez que seu apelo lúdico e de interação social contribui com “a criação e o desenvolvimento de laços de pertença, solidariedade e cooperação, essenciais para a criação de um ambiente inclusivo” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 325).

Portanto, argumentamos que a Lei nº 9394/96 ao tornar facultativa a formação em EF para determinados públicos, vai de encontro ao direito de que todos estudantes tenham acesso e permanência à Educação como promulgado na Constituição Federal (BRASIL, 1998). A retificação desta Lei se faz necessária a fim de incluir como público alvo nas aulas de EF todos os estudantes livres de preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, classe social, religião, entre outras formas de diferenças.

### **Acessibilidade nas aulas de Educação Física**

A Constituição Federal também faz menção, em especial, aos estudantes com deficiências – “Art. 208. [...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência<sup>iii</sup>, preferencialmente** na rede regular de ensino [...]”. Na Lei nº 9394/96 destacamos o – “Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III - **atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência<sup>iv</sup>, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Sobre os aspectos destacados, observamos a necessidade de o Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>v</sup> para os estudantes que necessitarem, preferencialmente na rede regular de ensino. Apesar da Lei nº 9394/96 ampliar o conceito de NEE incluindo não só as pessoas com deficiências, mas também os estudantes com

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda percebemos a prevalência de uma visão limitada quanto à Inclusão Escolar, visto que é pouco provável que a acessibilidade mediante a oferta do AEE venha a abranger toda a população descrita na Declaração de Salamanca (FERREIRA, J., 2006).

Esta Declaração considera que as NEE são construídas socialmente no ambiente de aprendizagem a partir das interações do estudante com a proposta educativa no cotidiano escolar (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). Sendo assim, as escolas que se orientam a uma Educação Inclusiva devem incluir crianças e jovens com deficiências e superdotados, em situação de rua e que trabalham, com origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, assim como de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Dessa forma, o termo NEE “deve ser entendido com referência às necessidades educacionais de TODAS as crianças, jovens ou adultos, que por motivos distintos enfrentam barreiras para aprender”, como: arquitetônica; atitudinais (discriminação, rejeição, maus-tratos), linguísticas, de acesso ao conteúdo curricular, dentre outras que impeçam sua permanência na escola e o aproveitamento educacional (FERREIRA, W., 2006, p. 225, grifo autor).

No que concerne à acessibilidade nas aulas de EF, reconhecemos que a mesma ainda se encontra em construção conforme as necessidades despontam no interior das escolas (CARVALHO *et al.*, 2017b). Castro e Telles (2020) revelam que a acessibilidade arquitetônica (ambiental e física) tem se configurando apenas com itens de necessidade básica, como corrimão nas escadas, banheiros e bebedouros adaptados. Com relação a acessibilidade metodológica de acesso ao conteúdo (métodos e técnicas de ensino) foi evidenciado que os professores têm buscado adotar estratégias de ensino respeitando as características, necessidades e potencialidades dos estudantes, como a orientação e explicação de forma adequada dos conteúdos e o estímulo a realização das atividades junto aos colegas oportunizando o sentimento de pertencimento ao grupo. Os mesmos autores apontam que na acessibilidade instrumental (instrumentos de estudo) há uma escassez de recursos materiais, demandando dos professores criatividade e improvisação para adequar os materiais às necessidades dos estudantes.

Tal fato demonstra que apesar do empenho dos profissionais da Educação, a consolidação da Inclusão Educacional ainda esbarra em obstáculos que dificultam a inclusão dos estudantes no espaço escolar. Além da falta de materiais, a Inclusão Educacional ainda enfrenta outros obstáculos como turmas lotadas, escassez de recursos humanos, ausência e/ou distanciamento entre os serviços de apoio educacional, estudantes e professores, resistência de familiares, assim como, de professores que alegam a necessidade de qualificação para atuar com a inclusão (MANTOAN, 2005). Portanto, a promoção de acessibilidade nas aulas de EF seja arquitetônica, metodológica, instrumental ou atitudinal não depende somente das ações dos professores, mas principalmente do incentivo dos governos com melhores condições de trabalho e estudo para que as instituições escolares possam acolher a todos os estudantes. Consideramos importante, também, mencionar casos que requerem atendimento personalizado e que ficam inviabilizados pelo nosso modelo de docência solitária, um professor muitos estudantes.

### **Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física**

Sobre as adaptações curriculares, a Lei nº 9394/96 apresenta o – “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) **I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.**

Em relação às adaptações curriculares dois aspectos devem ser considerados, o primeiro diz respeito às adaptações com vistas à redução de conteúdo e objetivos de ensino a serem apreendidos por determinados estudantes, cujas dificuldades de aprendizagem sejam demarcadas. O segundo se refere às adaptações para atender o maior número de estudantes.

As adaptações com vistas à redução de conteúdo e objetivos, remetem a ideia de integração escolar, a qual trata-se de “deixar a escola assim como ela já era e como está agora e de acrescentar algumas pinceladas de deficiência, alguns condimentos da alteridade ‘anormal’” (SKLIAR, 2006, p. 26). Entende-se que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes surgem como consequência dos seus déficits, e não pela

forma como a escola está organizada na sua estrutura, conteúdos, métodos, procedimentos e atitudes, pois a escola segue sendo planejada para poucos.

Assim, nem todos os estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem cabem nas turmas de ensino regular, é preciso fazer uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção, sendo que aos que se adequam ao perfil exigido no sistema escolar é ofertado “individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender” (MANTOAN, 2006, p. 195). Contudo, a oferta de programas escolares individualizados, com a promoção de adaptações curriculares com vistas, por exemplo, a redução de conteúdo e objetivos de ensino a serem apreendidos, por vezes, poderá fomentar o empobrecimento curricular na formação dos estudantes, reforçando discriminações e desigualdades sociais.

Apesar disso, compreendemos a importância da flexibilização dos currículos com metodologias diferenciadas para atender as necessidades, interesses, realidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes. Porém, entendemos que essa flexibilização não se restringe apenas aos estudantes com deficiências e/ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas sim com vistas a inclusão desses e de todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativa, buscando-se que “as escolas atendam às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para planejar, aprender, avaliar” (MANTOAN, 2006, p. 196).

Em vista disso, concordamos com Rodrigues (2006) quando diz que adaptar não é facilitar ou simplesmente remover obstáculos, é sobretudo encontrar níveis ótimos de participação para qualquer pessoa independente de seu desempenho, considerando para além do que a pessoa é, os determinantes locais e temporais, onde se insere e em que época e sociedade vive. Logo, os currículos escolares precisam ser pensados de forma a considerar as necessidades individuais de cada estudante, mas promovendo adaptações que possam contribuir para que todos estudantes sejam acolhidos e participem efetivamente da construção do seu conhecimento no coletivo (FERREIRA, W., 2006).

Assim, podemos citar como exemplo de adaptações para componente curricular de EF: a modificação de regras em um jogo para permitir o envolvimento e a participação de todos; a utilização de materiais e recursos que estejam disponíveis ao acesso dos sujeitos; e a promoção de um clima socioemocional em que a atividade instigue a motivação e a

cooperação entre os estudantes (RODRIGUES, 2006). Estas adaptações visam tornar as práticas de ensino adequadas às necessidades de aprendizagem e de desempenho dos estudantes, e não o contrário, com mesmos precisando se modular para satisfazer os anseios e as exigências da escola.

Logo, a superação dessas divergências conceituais entre a integração e a Inclusão Educacional torna-se relevante “uma vez que a presença de entendimentos e atitudes integracionistas ao invés de inclusivos ainda são um dos maiores obstáculos na construção de uma docência coerente com a proposta da inclusão educacional” (CARVALHO *et al.*, 2017a, p. 161). A compreensão da alteração e flexibilização curricular é um dos passos para que os estudantes se sintam acolhidos, a diversidade de recursos e de métodos para o exercício docência, bem como, a ampliação e pluralização do espaço da sala se fazem prementes para um conviver inclusivo.

### **Formação específica em Educação Física para atuar com a inclusão educacional.**

Em relação à formação profissional, a Lei nº 9394/96 também menciona no – “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) III – [...] **professores do ensino regular capacitados para a integração desses**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Sobre isso, apontamos que o termo “integrar” descrito nesta Lei se difere de “incluir”, posto que na integração escolar o foco centra-se na inserção de estudantes que já foram anteriormente excluídos do sistema escolar, já o mote da inclusão, ao contrário, visa garantir que nenhum estudante fique de fora do ensino regular, desde o início da sua escolarização (MANTOAN, 2003).

Na formação específica nos cursos de EF, ainda em um período em que o movimento integração escolar se consolidava, em 1987, o Conselho Federal de Educação por meio da Resolução de CNE/CP 03/1987<sup>vi</sup> (BRASIL, 1987) implantou a disciplina “Educação Física Adaptada” nos cursos de Educação Superior em EF. Com um forte apelo médico, esta disciplina se destinava ao trabalho com conhecimentos relacionados às adaptações das atividades físicas para sujeitos com deficiências e/ou diferentes necessidades decorrentes de condições de saúde, sob influência da reabilitação dos soldados lesionados no período da Segunda Guerra Mundial (FILUS; MARTINS JR., 2004; SILVA; ARAÚJO, 2012; SALERNO *et al.*, 2018).

Ao longo do tempo, esta disciplina foi sofrendo alterações, e outras nomenclaturas e disciplinas foram criadas, como: Atividade Motora Adaptada; EF Especial; Esportes Adaptados; EF para Pessoas com Necessidades Especiais, EF Inclusiva, Diversidade, Políticas Públicas e Inclusão Social, dentre outras (GUTIERRES FILHO *et al.*, 2014; SILVA, 2018). Contudo, dado o contexto histórico e social a incorporação dessas e de outras disciplinas, por vezes, mantém um direcionamento à Inclusão Educacional de um público específico, principalmente, de pessoas com deficiências.

Vale também destacar que a implementação dessas disciplinas não ocorreu no currículo de todos os cursos de EF (FILUS; MARTINS JR., 2004; GUTIERRES FILHO *et al.*, 2014), posto que a vigência da Resolução CNE/CP 03/1987 durou até a promulgação da Resolução CNE/CES 07/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em EF – DCNEF, em nível superior de graduação plena (BRASIL, 2004). A Resolução CNE/CES 07/2004 não previa uma disciplina específica, mas sim que os saberes relativos à Inclusão Educacional, especificamente ao trato da diversidade atravessassem a formação dos futuros professores de EF (SILVA; ARAÚJO, 2012).

Na Resolução CNE/CES 07/2004 destacamos excertos que fazem referência à oferta de conhecimentos que oportunizem uma Formação de Professores propensa à Inclusão Educacional – “Art. 6º § 1º A formação do graduado em EF deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento das seguintes competências e habilidades: **Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais)** de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas [...]” (BRASIL, 2004, grifo nosso). Com base nos artigos supracitados, reconhecemos a necessidade de uma formação ampliada do graduado, professor e/ou profissional de EF, de modo a contemplar na sua atuação esse vasto.

Além do mais, a referida Resolução enfatiza a necessidade dos cursos de graduação em EF fomentarem um currículo que possa oportunizar a construção de saberes que contribua na formação do graduado com conhecimentos relativos à diversidade humana, no que se refere – Art. 6º § 4º **As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais** deverão ser abordadas no

trato dos conhecimentos **da formação do graduado em Educação Física [...]** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Para Machado (2022, p. 9) “é apenas na Resolução de 2004 que saberes que se afinam às prerrogativas inclusivas são exaltados”, visto que menciona-se “a necessidade de que o graduado em Educação Física intervenha no campo da promoção, prevenção, proteção e reabilitação da saúde diagnosticando os interesses e necessidades dos vários grupos, incluindo as pessoas com deficiência. Por meio desta Resolução, entende-se que o graduado em Licenciatura Plena em EF de caráter Ampliado, está apto a atuar e produzir conhecimentos científicos em diferentes campos profissionais mediados pelo objeto de estudo, a Cultura Corporal. Podendo atuar tanto nos campos da educação, saúde, lazer, políticas públicas, esporte de alto rendimento, quanto no gerenciamento e administração no sistema público e privado no que concerne esta área do conhecimento (TAFFAREL, 2012).

Apesar disso, há uma insistência do Conselho Federal de EF (CONFEF) e do Conselho Regional de EF (CREF) em restringir o campo de atuação profissional da EF limitando o trabalho em ambiente escolar para os licenciados e em ambiente não escolar para os bacharéis (FREITAS; OLIVEIRA; COELHO, 2019). Mesmo que a CNE/CES 07/2004 não faça referência a divisão dos cursos em Bacharelado, “a divisão da formação, com base nesta resolução, continua sendo mais uma ingerência do Sistema CONFEF e do CREF” (TAFFAREL, 2012, p. 111). Entretanto, a divisão dos cursos de EF proclamada pelos referidos conselhos resulta no esvaziamento dos currículos e na fragmentação dos conhecimentos na Formação de Professores.

Com a recente Resolução CNE/CES 06/2018 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em EF – DCNEF (BRASIL, 2018), esta fragmentação vem sendo reforçada, visto que a atual Resolução mantém esta divisão na formação. A presente Resolução faz menção a um currículo próprio para a Licenciatura – Formação de Professores para atuar no magistério – e outro para o Bacharelado – formação profissional para atuar nos campos da saúde, esporte, cultura e lazer. Os primeiros quatro semestres são direcionados a etapa comum aos dois cursos, já os quatro últimos a etapa específica (BRASIL, 2018).

Com base no – “Art. 5º [...] **a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura**, e desdobrar-se-á

em duas etapas, conforme descrição – Art. 5º [...] § 2º **A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura”** (BRASIL, 2018, grifo nosso). Observamos que mesmo sendo mencionado a necessidade de uma formação que vise a intervenção profissional com a pessoa com deficiência tanto na Licenciatura quanto no Bacharelado, ainda há uma predominância de conhecimentos que sobressaem a área médica ou biológica, “ou seja próximo a modelos de correção, de intervenção, de melhoramento, de normalização, esmaecendo a compreensão da multiplicidade social e cultural do outro e da diferença” (MACHADO, 2022, p. 12).

Ademais, a etapa de formação específica em ambos os cursos demonstra fragilidades no que se refere à Inclusão Educacional. Na etapa da formação em Licenciatura – “Art. 9º A etapa específica para a formação em licenciatura, em Educação Física, deverá considerar os seguintes aspectos – [...] II - **Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares; III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”** (BRASIL, 2018, grifo nosso). Esse artigo enfatiza na etapa específica da formação em Licenciatura o reconhecimento e a valorização das diferenças presente na educação brasileira, considerando os aspectos socioculturais e a democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Contudo, a formação para valorizar e atuar com os interesses, as expectativas e as necessidades do vasto público compreendido por crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais, fica limitada somente à formação específica do Bacharelado – “Art. 18 A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá [...] ser concebida, visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais: [...] g) **diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais) [...]**” (BRASIL, 2018, grifo nosso). O que demonstra uma fragmentação dos conhecimentos relativos à Inclusão Educacional na Formação de Professores de EF no que concerne ao atendimento de diferentes públicos.

Sem falar de outros conhecimentos que os licenciados e bacharéis ficam privados, a negação do conhecimento rebaixa a capacidade teórica, desqualifica a classe trabalhadora durante seu processo de formação acadêmica, conseqüentemente, contribuindo para a desvalorização do magistério e desprestígio da profissão de professores (TAFFAREL, SANTANA, LUZ, 2021). A implementação destas diretrizes pode deixar brechas que dificultem a inserção e/ou provoquem a predominância de determinados conteúdos e saberes em detrimento de outros nas ementas dos cursos, implicando na formação dos profissionais para atuar em processos inclusivos.

Com relação aos conteúdos programáticos na etapa específica da Licenciatura, os cursos de Formação de Professores devem oportunizar a construção de conhecimentos relativos à EF Escolar de modo a – “Art. 15 [...] **garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:** [...] i) **Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;** j) **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos;** e k) **Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos”** (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Nesse sentido, entendemos que as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, bem como em comunidades e agrupamentos étnicos, por exemplo indígenas, quilombolas e do campo, também se configuram como parte da Educação Inclusiva. Isso porque, reconhecemos que historicamente esses públicos vêm sendo marginalizados do processo de escolarização. Da mesma forma, consideramos que esses públicos estejam contemplados na Declaração Salamanca, visto que muitos dos estudantes incluídos nas modalidades descritas são de origem remota, e/ou trabalham, e/ou pertencem a minorias étnicas ou culturais e podem enfrentar diferentes barreiras e apresentar distintas necessidades educativas no seu processo de escolarização (UNESCO, 1994).

Embora a Resolução CNE/CES 06/2018 indique um debate sobre algumas formas de diferenças, “há um silenciamento a respeito de questões de sexo, gênero e de sexualidade” (MACHADO, 2022, p. 12). Dessa forma, torna-se de extrema relevância a abordagem destes conteúdos e modalidades de ensino na Formação de Professores EF, no que concerne oportunizar o reconhecimento e a valorização de distintas formas de diferenças que têm sido frequentemente excluídas do ambiente escolar. Nesse sentido, concordamos com Machado (2022, p. 14) no que diz respeito à necessidade dos cursos de EF enfatizarem em seus currículos o debate sobre as diferenças, de modo a privilegiar

outros modos de olhar para o corpo biológico, cultural, social e antropológico, pois “se pautarmos a formação em saberes de outras racionalidades - que excluía sujeitos - não avançaremos em nossas práticas e permaneceremos reproduzindo exclusões”.

### **Conclusão**

Retomando o objetivo deste artigo – problematizar a questão da Inclusão Educacional nas principais Leis e Resoluções nacionais que orientam a área da EF – elaboramos quatro categorias: público alvo; acessibilidade; adaptações curriculares e; formação específica em EF para atuar com a inclusão educacional.

Sobre o público alvo das aulas de EF, observamos que a ocorrência de sua possível dispensa no currículo escolar para determinados estudantes a coloca em desvantagem frente às outras disciplinas, pois deixa a impressão que seu valor pedagógico não beneficia e nem inclui a todos. Em relação a acessibilidade arquitetônica, essa tem se configurando apenas com itens de necessidade básica conforme surgem as demandas no interior das escolas. Já a acessibilidade metodológica e instrumental, demonstra o empenho dos professores em tornar os processos de ensino e de aprendizagem mais inclusivos aos estudantes, porém, também ressalta a falta de investimento em recursos materiais pelo governo.

Nas adaptações das aulas de EF, percebemos que a individualização dos currículos com redução dos objetivos educacionais para determinados estudantes e/ou a simples alteração de espaços físicos trata-se de soluções pontuais que não corroboram para efetivação da Inclusão Educacional, pois a escola permanece sendo organizada para poucos estudantes. Nesse sentido, defendemos que nas aulas de EF sejam fomentadas adaptações que favoreçam a inclusão, oportunizando a participação e o desenvolvimento integral de todos, instigando a solidariedade e a cooperação entre os estudantes.

A respeito da formação específica para atuar com a inclusão educacional, evidenciamos que ainda há predominância nos currículos dos cursos de EF de um modelo médico e biológico, sendo necessário ampliarmos o debate sobre as diferenças, considerando o corpo e as múltiplas possibilidades de movimento dentro de um contexto histórico, social, cultural, político e econômico.

Como podemos perceber a EF, assim como outras áreas do conhecimento enfrenta vários desafios para se tornar inclusiva na escola, a depender dos seus objetivos, conteúdos

e práticas. A promoção da Inclusão Educacional não se restringe às situações de sala de aula e tão pouco a prática pedagógica, demanda o envolvimento de toda comunidade escolar, assim como o investimento dos governos na busca de (re)significar a escola, as formações de professores e os processos de ensino e aprendizagem de modo a fornecer condições adequadas para que os estudantes sejam acolhidos.

### Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, p. 229.
- BARRETO, Michelle Aline; FRANCISCO, Elaine Aparecida; VALE, Luiz Henrique. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em periódicos brasileiros online. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 17, n. 2, p. 530-545, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/23565>>. Acesso em: 9 fev. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Diário Oficial da União. Edição: 189, Seção: 1, Página: 6. Brasília, DF, set. 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-28052994>>. Acesso: 15 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Diário Oficial da União. Edição: 1-B, Seção: 1 - Extra, Página: 6, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <[https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/57633286)>. Acesso: 15 jun. 2021.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências, **Resolução CNE/CES 06/2018**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, **Resolução, CNE/CES 07/2004**. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=139051-rces007-04&category\\_slug=janeiro-2020&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139051-rces007-04&category_slug=janeiro-2020&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- BRASIL. Resolução nº. 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/o Licenciatura Plena). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo. Seção I, p. 9635-9636, Brasília, DF, 22 jun. 1987.

CARVALHO, Camila Lopes de. et al. A percepção dos discentes de Educação Física sobre a inclusão escolar: reconstruções por intervenção na Formação Inicial. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 50, p. 153-169, maio 2017a. ISSN 2175-8042.

DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n50p153> Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p153>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARVALHO, Camila Lopes de. et al. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. esp., p. 144-161, dez./2017b. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp144>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARVALHO, Camila Lopes de. et al. Inclusão na Educação Física Escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 29, n. esp., p. 144-161, dez./2017b. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29nespp144>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29nespp144>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CARVALHO, Camila Lopes de.; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. Construindo um contexto inclusivo na Educação Física: possibilidades por Célestin Freinet. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 28, n. 47, p. 191-209, maio 2016. ISSN 2175-8042.

DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p191>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p191>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CASTRO, Mariana Oliveira Rabelo de; TELLES; Silvio de Cassio Costa. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun., 2020. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66277>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e66277>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 87-113.

FERREIRA, Windy; Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David.(org.). **Inclusão e Educação: doze olhares a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FILUS, Josiane; MARTINS JUNIOR, Joaquim. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2 sem. 2004. ISSN 1807-863X. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3424/2448/>>. Acesso: 15 jun. 2020.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; COELHO, Higson Rodrigues. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e ruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 245-253, 2019. ISSN 2318-5090. DOI:

<https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p245>. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21959>>. Acesso: 15 jun. 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, RS, v. 32, n. 2, p. 343-355, 2007. ISSN 1984-6444. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

GUTIERRES FILHO, Paulo José Barbosa *et al.* Aspectos curriculares da formação universitária em Educação Física para atuação na Educação Inclusiva. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 17 n. 1, p. 81- 99, jan./mar. 2014. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i1.19578>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/19578>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Vitória da Conquista, BA, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. ISSN 2675-6889 DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

MACHADO, Roseli Belmonte. Educação Física escolar e políticas de inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, maio/ago. 2017a. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0008> Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8829>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MACHADO, Roseli Belmonte. Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da resolução 06/2018. **Movimento**. Porto Alegre, RS, v. 28, e28027, 2022. ISSN: 1982-8918. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.116288>. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/116288>>. Acesso em: 7 ago. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003, p. 93.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. A hora da virada. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, p. 24-28, out/2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso: 11 jun. 2020.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 11 n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. ISSN 1809-449. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

PELUSO, Débora Leonel *et al.* Educação Física na educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. **Motrivência**, Florianópolis, SC, v. 32, n. 63, p. 1- 20, 2020. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175->

8042.2020e76435. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76435>>. Acesso em: 17 maio. 2021.

ROCHA, Luís Renato Martins da.; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia de. Políticas de Educação especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10502/2020.

**Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. ISSN 1809-4309.

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>. Disponível em:

<<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>>.

Acesso em: 2 jun. 2021.

RODRIGUES, David António. As dimensões da Adaptação de Atividades Motoras. In: RODRIGUES, David. (org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo: Artes Médicas, 2006. p. 39-47.

RODRIGUES, David António; LIMA-RODRIGUES, Luiza Mara. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 317-333,

maio./ago. 2017. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>.

Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812>>.

Acesso em: 17 jun. 2020.

SALERNO, Marina Brasiliano *et al* A inclusão educacional sob a ótica dos alunos de graduação em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 15, n. 2, p. 272-550, abr./jun. 2012. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.13924>. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/13924>>. Acesso em: 3 nov. 2020.

SALERNO, Marina Brasiliano *et al*. O conceito de inclusão de discentes de Educação Física de Universidades Públicas do estado de São Paulo no contexto social da sua prática.

**Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 3, p. 721-734, jul./set. 2018. ISSN 1982-8918.

DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.78055>. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/78055>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

SASSAKI, Romeu. Enfoque Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão, Revista da Educação Especial**, p. 19-24, out./2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso: 11 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, SC, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. ISSN 2177-6059. DOI:

<https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em:

<<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

SILVA, Julio Cesar Soares da. **Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na Educação Física brasileira: o caso da FEF/UnB**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, Rita de Fátima; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Os caminhos da pesquisa em atividade motora adaptada**. São Paulo: Phorte, 2012, p. 177.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e Educação: doze olhares a Educação Inclusiva**. São Paulo:

Summus, 2006, p. 15-34.

TAFFAREL, C. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kineses**, Santa Maria, RS, v. 30, n. 1, p. 95-133, jan./jun. 2012. ISSN 2316-5464. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/010283085726>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726/3395>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, CE, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019. ISSN 2595-7880. DOI: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523>. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTANA, Matheus Lima de; LUZ, Sidneia Flores. Formação de professores de Educação Física: a disputa nos rumos da formação. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. 2, p. 1-19, jun./2021. ISSN 2763-8472. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/49898>>. Acesso em: 7 ago. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para **Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

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

## Notas

---

<sup>i</sup> A Educação Básica está organizada em três níveis de ensino – Educação Infantil (Pré-escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio – sendo obrigatória e gratuita para estudantes de 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade (BRASIL, 1996; 2018).

<sup>ii</sup> As Práticas de Aventura na Natureza são assim denominadas com base nos ambientes em que são realizadas, na natureza (arborismo, bike, corrida orientada) e urbanas (parkour, skate, patins) (BRASIL, 2018).

<sup>iii</sup> A expressão “portadores de deficiência” foi padronizada para o termo “pessoas com deficiência”, com referência as deficiências intelectual, física, auditiva, visual e múltipla. Mantivemos a escrita apresentada na Constituição (1988).

<sup>iv</sup> Foram incluídas nesta Lei as deficiências intelectual, física, auditiva, visual e múltipla.

<sup>v</sup> O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008).

<sup>vi</sup> Com as tensões causadas pelo Golpe empresarial militar de 1964, a EF passa a ser obrigatória no Educação Superior para todos os estudantes, porém sendo fomentando a divisão da área entre a Licenciatura direcionada a formação de professores e o Bacharelado voltado para o desenvolvimento da ciência do esporte. Apesar disso, nas décadas 80 e 90, devido a luta pela democratização do país surgem teorias pedagógicas críticas defendendo a não divisão formativa e

---

não negação de conhecimentos, buscando-se para os cursos de graduação formulações curriculares em conformidade com uma base teórica consistente (TAFFAREL; SANTANA; LUZ, 2021).

### **Sobre as autoras**

#### **Camila Rubira Silva**

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Especialista em Docência com Ênfase em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG. Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: [camilarubira@hotmail.com](mailto:camilarubira@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7917-9431>

#### **Débora Pereira Laurino**

Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua como docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC/FURG). E-mail: [deboraplauro@gmail.com](mailto:deboraplauro@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3360-0374>

Recebido em: 28/10/2022

Aceito para publicação em: 13/06/2023