

**PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DOS
ESTUDANTES SOBRE A INCLUSÃO**

**INCLUSIVE PRACTICES IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: STUDENTS'
VIEW OF INCLUSION**

Juliana Santos Apolônio Lima¹

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as atitudes e percepções dos educandos em relação aos estudantes com deficiência. A questão central que orienta esta pesquisa é: quais são as atitudes e percepções dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência durante as aulas de Educação Física? O presente trabalho justifica-se pela necessidade de investigar como as dinâmicas de inclusão se manifestavam na prática do dia a dia, considerando que a sala de aula é um ambiente marcado pela diversidade, mas também por potenciais situações de exclusão. A pesquisa utiliza uma abordagem descritiva com viés qualitativo. Fizeram parte da pesquisa alunos do 7º ano de uma turma do ensino fundamental II, na qual foram avaliados em duas aulas de Educação Física, através de diário de campo, elaborado pelo professor da disciplina, registrando toda a aula de Educação Física e as interações dos educandos durante uma aula onde alguns participaram das atividades motoras sob condição de simulação de deficiências. Os resultados revelaram que, embora inicialmente os alunos sem deficiência possam apresentar resistência e desconforto em relação à inclusão, experiências práticas como as simulações de deficiências podem promover mudanças significativas em suas atitudes. Esses achados corroboram com a literatura existente, que destaca a importância de atividades inclusivas na promoção de empatia e na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão. Percepção. Educação Física.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the attitudes and perceptions of students in relation to students with disabilities. The central question that guides this research is: what are the attitudes and perceptions of students without disabilities in relation to the inclusion of colleagues with disabilities during physical education classes? The present work is justified by the need to investigate how the dynamics of inclusion manifested themselves in everyday practice, considering that the classroom is an environment marked by diversity, but also by potential situations of exclusion. The research uses a descriptive approach with a qualitative bias. 7th grade students from an elementary school class were part of the research, in which they were evaluated in two Physical Education classes, through a field diary, prepared by the teacher of the discipline, recording the entire Physical Education class and the interactions of the students during a class where some participated in motor activities under the condition of simulation of disabilities. The results revealed that, although initially students without disabilities may present resistance and discomfort in relation to inclusion, practical experiences such as simulations of disabilities can promote significant changes in their attitudes. These findings

¹ Discente do Curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado (AEE), pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: julianaapolonio498@gmail.com.

corroborate the existing literature, which highlights the importance of inclusive activities in promoting empathy and building a more welcoming and inclusive school environment.

Key words: Inclusion. Perception. Physical education.

1 INTRODUÇÃO

O primeiro registro de pessoas com deficiência na prática de jogos ocorre com o relato do cronista Chales Dickens (1861) que descreve a prática de jogos de Críquete no Hospital Real para Marinheiros de Greenwich de maneira regular. No jogo, os times eram divididos entre os pacientes com amputação de braço contra os com amputação de perna. A deficiência era entendida como corpos biológicos incompletos em termos de funcionamento cognitivo, sensorial ou motor (Lopes; Nabeiro, 2008). Acrescenta ainda que a deficiência estava associada a um desvio do padrão pré-estabelecido pela sociedade, resultando em um rótulo imposto ao indivíduo por sua diferença. Destacando apenas a incapacidade do indivíduo, essas e outras definições persistiram ao longo do tempo, influenciando percepções sociais que ainda hoje apresentam desafios à inclusão.

A inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar é um desafio constante para a educação, especialmente em aulas de Educação Física, onde as barreiras físicas e sociais podem ser mais evidentes. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu capítulo IV, artigo 28, parágrafo V, determina que as escolas devem adotar medidas, tanto individualizadas quanto coletivas, em ambientes que promovam o máximo desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência. Essas ações devem facilitar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem nas instituições de ensino, visando o pleno desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais desses alunos (Brasil, 2015, p. 8). Assim sendo, a promoção de práticas inclusivas é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam participar plenamente das atividades escolares. No entanto, a maneira como os alunos sem deficiência percebe e reage à inclusão de colegas com deficiência pode influenciar significativamente o sucesso dessas práticas.

Este estudo teve como objetivo investigar as atitudes e percepções dos educandos em relação aos estudantes com deficiência. A questão central que orienta esta pesquisa é: quais são as atitudes e percepções dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência durante as aulas de Educação Física?

O objetivo foi analisar a participação e as atitudes dos estudantes sem deficiência em duas aulas de Educação Física inclusiva. Além de disso, buscou-se também perceber como seriam as reações dos alunos sem deficiência nos momentos das simulações sensoriais e físicas; de que forma esses estímulos aproximavam ou afastavam os alunos com e sem deficiência e quais foram os principais desafios e possibilidades desse momento. Para tanto, foram observadas as reações dos alunos sem deficiência durante momentos de simulações sensoriais e físicas, identificando de que forma esses estímulos aproximam ou afastam os alunos com e sem deficiência, buscando compreender os principais desafios e possibilidades que emergem dessas interações.

A realização deste estudo justificou-se pela necessidade de investigar como as dinâmicas de inclusão se manifestavam na prática do dia a dia, considerando que a sala de aula é um ambiente marcado pela diversidade, mas também por potenciais situações de exclusão. A pesquisa é oportuna, pois buscou avaliar se as práticas pedagógicas adotadas atualmente são suficientes para garantir um ambiente inclusivo ou se há necessidade de desenvolver metodologias mais eficazes. Este trabalho é parte dos requisitos para a obtenção do grau de especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e contribui para a melhoria das práticas inclusivas em contextos escolares. E está estruturado em três tópicos: Educação inclusiva, Deficiência Sensorial e Física e Educação Física Inclusiva no Ambiente Escolar.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para que entender a Educação Inclusiva é necessário evidenciar alguns aspectos históricos e concepções sobre a inclusão escolar. Fato que para Dias (2023) é bastante complexo pois a inclusão de pessoas com deficiência na educação sempre foi um dos temas mais complexos a ser discutidos, devido aos diversos fatores que cercam a temática e, em muitos casos, à falta de formação adequada dos profissionais para lidar com essa realidade.

Apesar da pouca literatura publicada nos últimos anos em plataformas confiáveis como: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pode-se encontrar alguns relatos sobre a história da educação inclusiva. E os estudos apontam que é um movimento que visa proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou dificuldades, o acesso à educação de qualidade em um ambiente que valorize a diversidade e promova a participação plena, conforme preconiza a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996 (Brasil, 1996). Como aponta Voigt e Paula (2021, p. 121) a “inclusão se refere à modificação da sociedade como apoio para que pessoas com algum tipo de deficiência busquem seu desenvolvimento e exerçam sua cidadania.”

A literatura mostra que a educação para pessoas com deficiência tem seus primeiros relatos em meados do século XIX e início do século XX, onde era frequentemente realizada em instituições especializadas e muitas vezes isoladas da sociedade. Essas instituições focavam principalmente em cuidados básicos e treinamento vocacional. No ano de 1960 os movimentos pelos direitos civis, logo após a segunda guerra mundial, tiveram um impacto significativo na percepção e tratamento das pessoas com deficiências, surgindo as primeiras críticas ao modelo segregado de educação (Wolfensberger, 1972).

Outro marco bastante significativo para a educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca em 1994, a declaração afirma que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. “As escolas inclusivas são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos” (UNESCO, 1994). Foi por meio da declaração que houve a expansão do conceito de necessidades educacionais especiais abrangendo todas as crianças que, até aquele momento, estavam excluídas dos benefícios oferecidos pelo ambiente escolar.

A partir da década de 1990, muitos países começaram a adotar legislações que promoviam a inclusão educacional. No Brasil, as primeiras Leis de Inclusão foram criadas antes mesmo da declaração, no ano de 1971, com a reforma da LDB de 1961, incluindo pela primeira vez a obrigatoriedade da oferta de educação especial em instituições públicas (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971).

Outro documento significativo para a educação no Brasil foi a Constituição Federal de 1988, a Constituição assegura no Art. 205 o direito à educação para todos e determina que o Estado deve garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Seguindo para os anos 90, no ano de 1996 a Lei de nº 9.394 de 1996 atualiza a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo diretrizes específicas para a educação especial, reforçando a necessidade de atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Nesse período houve também muitos incentivos de inserção da pessoa surda nas escolas de ouvintes. No entanto, segundo Lacerda (2007) uma parte considerável dos alunos enfrentaram um processo educacional inadequado, onde muitas vezes os princípios fundamentais dessa proposta inclusiva não foram seguidos.

Nos anos 2000, mais especificamente no ano de 2008, foi publicado pelo MEC (Ministério da Educação) o documento chamado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que segundo Pavão (2023) foi um marco para a Educação Especial, pois traz uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis e etapas educacionais, proporcionando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que garante e disponibiliza os recursos e serviços necessários, além de fornecer orientações sobre como utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiências.

Perpassando para os anos atuais, no ano de 2011, regulamentou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo diretrizes para a oferta de atendimento educacional especializado e para a formação de professores, conforme disposto no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Posteriormente, em 2015, a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), consolidou o direito à educação inclusiva e determinou que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, oferecendo atendimento educacional especializado e garantindo acessibilidade.

Já no ano de 2014 foram incluídas metas específicas para a educação inclusiva no Plano Nacional de Educação (PNE), como a universalização do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme mostra a Lei de nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Vale ressaltar que no ano de 2017 a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os estudantes (Brasil, 2018). Garantindo que todas as crianças tivessem acesso a uma educação de qualidade em um ambiente que respeite e valorize a diversidade.

3 DEFICIÊNCIA SENSORIAL E FÍSICA

A inclusão de estudantes com deficiências sensoriais e físicas em aulas de Educação Física é uma questão amplamente debatida no contexto educacional. As deficiências sensoriais, como a surdez e a cegueira, e as deficiências físicas, como a paralisia cerebral e a amputação, apresentam desafios únicos para a participação plena em atividades físicas motoras. Diante do exposto, dialogaremos com os autores (Sasaki, 1997; 2019; Goodwin; Watkinson, 2000; Libâneo, 2001; Lieberman; Houston-Wilson, 2002; Lieberman; Houston-Wilson; Kozub, 2002; Block; Obrusnikova, 2007; De Boer; Pijl; Minnaert, 2011; Brasil, 2015; Setubal; Fayan, 2016; Silveira, 2023) sobre a seguinte temática.

A deficiência sensorial refere-se a à perda ou redução significativa de uma ou mais das funções sensoriais, como a visão e a audição, segundo Libâneo (2001) as deficiências sensoriais requerem a utilização de recursos e tecnologias assistivas que possibilitem aos estudantes acessar o currículo de forma equitativa. Ele destaca a importância de uma educação inclusiva que não apenas acomode, mas também valorize as diferenças sensoriais.

A deficiência física é definida como uma condição que afeta a mobilidade ou funcionalidade do corpo, podendo resultar de lesões, doenças ou malformações. Elas ressaltam a necessidade de estratégias educacionais que considerem as limitações físicas dos alunos, adaptando o ambiente escolar e as atividades para promover a inclusão (Setubal; Fayan, 2016).

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação deve ser inclusiva em todos os níveis, garantindo acesso e participação de todos os estudantes (Brasil, 2015). Assim, de acordo com Sassaki (1997), a inclusão vai além da simples presença física de estudantes com deficiência nas escolas; ela envolve a adaptação do ambiente e das práticas pedagógicas para atender às necessidades educacionais específicas de cada aluno.

No contexto das aulas isso pode incluir a modificação das atividades, planejamento cuidadoso que vise garantir a participação de todos, implementação de estratégias de ensino diferenciadas e preocupação em entender as especificidades do estudante com deficiência e em criar atividades que sejam apropriadas para suas capacidades físicas e intelectuais. Ou seja, “se o/a professor/a realizasse seu planejamento, desde o início, pensando em estratégias pedagógicas inclusivas que contemplassem a diversidade de seus/suas estudantes, não precisaria fazer adaptações para aqueles/as com deficiência, pois seu planejamento já tinha se configurado inclusivo” (Silveira, 2023, p. 59).

Pesquisas indicam que as atitudes dos estudantes sem deficiência em relação aos colegas com deficiência podem influenciar significativamente o sucesso da inclusão. De Boer, Pijl e Minnaert (2011) realizaram uma meta-análise que revelou que atitudes positivas dos pares são um fator crítico para a inclusão bem-sucedida. Esses autores destacam que programas de sensibilização e simulação de deficiências podem ser eficazes em promover atitudes mais inclusivas.

Além disso, Goodwin e Watkinson (2000) sugerem que a participação em atividades físicas inclusivas pode promover o desenvolvimento social e emocional tanto de estudantes com deficiência quanto de seus pares sem deficiência. Esses benefícios são reforçados por estudos que mostram que experiências de inclusão bem-sucedidas podem reduzir preconceitos e aumentar a empatia e a aceitação (Block; Obrušnikova, 2007).

A implementação de práticas educativas voltadas para a inclusão nas aulas de Educação Física requer uma abordagem cuidadosa e planejada. Segundo Lieberman e Houston-Wilson (2002), a formação e a capacitação dos professores são essenciais para o sucesso da inclusão. Professores bem preparados são mais capazes de adaptar atividades e criar um ambiente acolhedor para todos os estudantes.

Lieberman, Houston-Wilson e Kozub (2002) enfatizam a importância de estratégias de ensino cooperativo, onde estudantes trabalham juntos para atingir objetivos comuns. Este tipo de abordagem pode aumentar a interação social e a compreensão mútua entre estudantes com e sem deficiência.

Ressalta-se também que são direitos dos cidadãos o “acesso das pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, nas zonas urbanas e rural” (Sasaki, 2019, p. 128), e que o desenvolvimento de práticas inclusivas nas aulas de Educação Física é fundamental para garantir a plena participação de todos os estudantes. A análise das percepções e atitudes dos estudantes sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência pode fornecer insights valiosos para a melhoria das práticas pedagógicas e a promoção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

A Educação Física Inclusiva é uma abordagem pedagógica que visa garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais ou intelectuais, nas atividades físicas e esportivas oferecidas no ambiente escolar. Essa prática não apenas busca adaptar as atividades para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, mas também promove um ambiente de respeito e cooperação mútua entre todos os participantes.

Para Sasaki (1997) a inclusão é um processo que envolve mudanças no sistema educacional, de modo que ele seja capaz de atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. No contexto da Educação Física, essa inclusão requer que os professores estejam preparados para adaptar as atividades, proporcionando aos estudantes com deficiência oportunidades iguais de participação e aprendizado. Para Mantoan (2003), a Educação Física inclusiva é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, uma vez que permite a todos os estudantes experimentar os benefícios físicos, emocionais e

sociais da prática esportiva. A inclusão no ambiente escolar não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como uma oportunidade de promover a diversidade e a equidade.

Segundo Lopes e Nabeiro (2008, p. 496),

a inclusão escolar nas aulas de Educação Física, vai além da percepção real de se sentir incluído ou não, que é sentida nas situações de ganhar ou perder, a vivência do jogo, a cooperação, independência, mediadas pelo Professor de Educação Física, responsável pela transmissão de valores, novas maneiras de pensar e padrões de comportamento. Mas há também a sensação de bem estar e o sentimento de autonomia por conseguirem realizar movimentos que antes não faziam, ou simplesmente fazer os movimentos devido à oportunidade dada a eles, na qual gera o sentimento de enfrentar um desafio e dominar uma nova habilidade.

A Educação Física inclusiva pode ser uma poderosa ferramenta para a construção de atitudes positivas em relação à diversidade (Block; Obrusnikova, 2007). Ao participarem de atividades inclusivas, os estudantes sem deficiência têm a oportunidade de desenvolver empatia e compreensão em relação aos colegas com deficiência. Esses autores ressaltam que as percepções dos estudantes sem deficiência sobre a inclusão podem ser significativamente influenciadas pela qualidade da interação e pelo ambiente de apoio criado pelo professor e pela comunidade escolar.

Sobre o papel do profissional de Educação Física, Betti (1992) relata que é preparar cidadãos capazes de inovar, reproduzir e evoluir dentro dessa área, capacitando-os a participar de atividades como jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras práticas físicas. Além disso, busca incentivar o pensamento crítico sobre direitos e deveres, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida. Pavão (2023) também destaca que a Educação Física, como componente curricular, visa disseminar conhecimento estruturado sobre a cultura corporal de movimento, preparando os estudantes para interagir e transformar o ambiente em que vivem, contribuindo para seu desenvolvimento humano.

Vale salientar também, que o profissional do AEE tem uma grande contribuição no processo da inclusão, pois um dos propósitos do atendimento educacional especializado é promover a criação de recursos didáticos e pedagógicos que removam obstáculos no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2011, Art. 3º).

Assim sendo, as aulas de Educação Física aliadas a atitudes inclusivas como o apoio familiar, a parceria entre professor e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a sensibilização dos colegas, a materiais adaptados que minimizem as barreiras na utilização de instrumentos e comunicacional trará benefícios substanciais para todos os alunos. Portanto, a análise das atitudes e percepções dos alunos sem deficiência em relação à inclusão pode fornecer conhecimentos valiosos para a melhoria das práticas pedagógicas, ajudando a construir

um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Com isso, o presente estudo contribuirá para a compreensão das metodologias que melhor promovem a inclusão e o respeito às diferenças no contexto escolar.

5 PERCURSO METODOLOGICO

Esta pesquisa utilizou uma abordagem descritiva com viés qualitativo com foco na análise das percepções e atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência em aulas de Educação Física. O estudo foi realizado com uma turma do ensino fundamental II de uma escola pública, onde os alunos participaram de duas aulas de Educação Física especialmente planejadas para esta pesquisa, (APÊNDICE A). Para garantir uma compreensão mais profunda das experiências dos alunos, foram empregadas metodologias sensoriais, que envolvesse a simulação de deficiências na participação das atividades físicas. As metodologias sensoriais permitiram aos alunos experimentar as limitações físicas e sensoriais, promovendo a empatia e uma reflexão crítica sobre a inclusão.

Os participantes foram alunos de uma turma do ensino fundamental II, adolescentes com 12 anos completos de idade². A escolha dos alunos se deu também pela teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget, pois para Piaget (1972), a habilidade de análise crítica começa a se desenvolver mais plenamente durante o estágio operacional formal, ou seja, a partir dos 12 anos.

Bloom (1956) acrescenta ainda que a análise crítica começa a ser mais evidenciada em alunos geralmente a partir do ensino fundamental II, dependendo do contexto e das metodologias de ensino empregadas, visando assim, a diversidade de experiências e perspectivas dentro da sala de aula. A amostra envolveu todos os estudantes da turma, com foco especial naqueles que participaram das atividades motoras sob condições simuladas de deficiências sensoriais e físicas.

Para a coleta de dados foram realizadas em duas etapas principais: Observação Direta e Diário de Campo - O pesquisador observou duas aulas de Educação Física, registrando em um diário de campo todas as interações, atitudes e reações dos alunos. A observação foi não-participante, permitindo que o pesquisador se concentrasse em capturar detalhes específicos das interações entre alunos com e sem deficiência simulada, (APÊNDICE B). O diário de campo

² Segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990, Art. 2º “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990, p. 1).

foi um instrumento-chave para documentar as dinâmicas da aula e as respostas dos estudantes. Utilizamos o diário de campo com base em Gil (2008), compreendendo que ele vai além de apenas observar e ouvir; ele envolve analisar e documentar os fenômenos que buscávamos investigar – as atitudes e percepções dos alunos em relação aos estudantes com deficiência durante duas aulas de Educação Física. Durante as aulas, alguns alunos participaram de atividades motoras com simulação de deficiências. Utilizando os seguintes recursos: vendas para os olhos (simulação de cegueira), tampões para os ouvidos (simulação de surdez) e restrições físicas (imobilizamos membros para simular mobilidade reduzida). Essas simulações permitiram que os alunos sem deficiência experimentem, de forma limitada, os desafios enfrentados pelos colegas com deficiência.

Realizou-se a ainda a roda de conversa ao final das aulas, com todos os alunos. Durante essa discussão, foram propostas questões abertas sobre a experiência vivenciada, com foco nas percepções dos alunos sobre a inclusão, os desafios enfrentados durante as atividades e as reações emocionais ao experimentar as simulações de deficiência. As rodas de conversa foram gravadas em áudio, com a devida autorização dos participantes e responsáveis, para posterior análise.

A captação das informações se deu por meio de gravação em áudio: As rodas de conversa foram gravadas em áudio para captar as reflexões e percepções dos alunos de forma detalhada.

Quanto ao tratamento e análise estatística dos dados, as gravações e os registros do diário de campo foram transcritos e analisados através da técnica de análise de conteúdo, onde foram identificadas categorias e temas recorrentes relacionados às percepções sobre a inclusão e os desafios enfrentados. A apreciação dos dados aconteceu através de análise conteúdo, que para Bardin (2011, p. 47), refere-se a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Após a análise de conteúdo dos dados obtidos, foram feitas discussões com as constatações de outros estudos da mesma temática.

Importa registrar que no tocante aos princípios éticos da pesquisa, foi apresentado aos discentes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (APÊNDICE C), e solicitando a assinatura dos devidos responsáveis, para assim iniciar as coletas. É importante salientar que a identidade dos adolescentes foi preservada em todo momento, para resguardar a

identidade dos alunos optamos por identificá-los com a letra “A” precedido de numeração para diferenciá-los.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as discussões dos resultados da pesquisa utilizaremos os termos P1 para o professor de Educação Física e para os alunos utilizaremos a letra “A” seguida do número de ordem de fala durante a roda de conversa.

Os resultados obtidos a partir da observação com o diário de campo revelam uma gama de percepções e atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física. As simulações de deficiências sensoriais e físicas, como cegueira, surdez e mobilidade reduzida, trouxeram à tona desafios significativos para os participantes, ao mesmo tempo que promoveram reflexões importantes sobre a empatia, a cooperação e a inclusão.

6.1 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DURANTE AS SIMULAÇÕES

Durante as atividades, foi notável o impacto emocional que as simulações causaram nos alunos sem deficiência. Muitos deles relataram, durante a roda de conversa, sentimento de frustração, ansiedade e insegurança ao realizarem tarefas simples, como correr ou se comunicar com os colegas. Essas reações estão alinhadas com os achados de De Boer, Pijl e Minnaert (2011), que destacam como a vivência de desafios similares aos enfrentados por pessoas com deficiência pode aumentar a empatia e a compreensão entre os alunos. Além disso, essas simulações permitiram que os alunos experimentassem, ainda que de forma limitada, as dificuldades que seus colegas com deficiência enfrentam cotidianamente, levando a uma maior valorização das capacidades e habilidades desses colegas.

Os desafios enfrentados pelos alunos durante as simulações também revelaram a necessidade de adaptação das atividades, do ambiente e da sensibilização dos colegas para garantir a participação plena de todos os estudantes. Como relatado pelo professor no diário de Campo:

Em alguns momentos a estudante acabava se esbarrando nos colegas, só assim eles percebiam a presença dela e falavam: “Olha a deficiente!”. Vendo a situação, uma colega buscou lhe ajudar segurando a mesma pelo braço para lhe orientar durante o

percurso (P1, diário de campo, Dados obtidos em fontes não publicadas. Roda de Conversa., 2024).

Assim como afirma Silveira (2023), uma grande aliada a inclusão da pessoa com deficiência visual é a implementação da audiodescrição nas aulas de Educação Física, essa ferramenta é essencial e pode ser valiosa para os docentes, oferecendo novas oportunidades de aprendizado e incentivando o desenvolvimento de outras ações pedagógicas inclusivas, que favoreçam a acessibilidade no ensino para todos os estudantes. Como apontam Lieberman e Houston-Wilson (2002), a adaptação é um dos pilares da educação inclusiva, permitindo que as atividades físicas sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas capacidades físicas ou sensoriais. Esse processo de adaptação, observado durante as aulas, exigiu dos alunos sem deficiência não apenas ajustes físicos, mas também mudanças em suas percepções e atitudes em relação à inclusão, como podemos perceber sobre a não utilização do mapa tátil pelo aluno no diário de campo. “Outro ponto importante que podemos observar foi a não utilização do mapa tátil pelo discente, fato que comprova a falta de orientação da aluna na escola” (P1, diário de campo, Dados obtidos em fontes não publicadas. Roda de Conversa., 2024).

6.2 ATITUDES DOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA

As atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão variaram ao longo das atividades. Inicialmente, houve uma certa resistência e desconforto, especialmente ao lidar com colegas que estavam participando das simulações. No entanto, à medida que as aulas progrediram, houve uma mudança perceptível, com os alunos demonstrando maior aceitação e disposição para colaborar com os colegas que estavam simulando deficiências. Essa mudança reflete os resultados de estudos como os de Goodwin e Watkinson (2000), que sugerem que a participação em atividades físicas inclusivas pode promover o desenvolvimento de atitudes mais positivas em relação à diversidade. Como podemos identificar na observação do aluno sob simulação da deficiência auditiva:

Durante a realização da atividade vimos que o aluno A8 percorreu boa parte do trajeto sozinho, após a orientação dos colegas, apresentando pouca dificuldade na realização das tarefas (P1, diário de campo, 2024).

A roda de conversa ao final das aulas foi um momento crucial para a consolidação dessas mudanças de atitude. Durante essa discussão, muitos alunos expressaram surpresa ao perceberem a complexidade das limitações enfrentadas por seus colegas com deficiência e

relataram uma nova compreensão sobre a importância da inclusão. Isso reforça a ideia de que atividades práticas e discussões reflexivas podem ser ferramentas poderosas para a promoção de atitudes inclusivas, como afirmam Block e Obrusnikova (2007).

6.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Os principais desafios observados durante a pesquisa foram relacionados à adaptação das atividades e à comunicação entre os alunos. As simulações evidenciaram a necessidade de criar um ambiente escolar mais preparado para lidar com a diversidade, conforme apontado por Sasaki (1997), que defende que a verdadeira inclusão requer mudanças significativas nas práticas pedagógicas e na estrutura do ambiente escolar. Assim como podemos identificar nos relatos do diário de campo:

A1: não me senti incluída! Era estranho porque eu não sabia onde eu estava, e as meninas saíam me puxando e eu acabava esbarrando nos outro (A1, diário de campo, Dados obtidos em fontes não publicadas. Roda de Conversa., 2024).
P1: vimos dificuldades na hora da comunicação com os colegas que estavam lhe orientando (P1, diário de campo, 2024).

Portanto, vale salientar que para um fortalecimento de ações colaborativas é essencial as parcerias, assim como relatado por Pavão (2023) onde trás a relevância de uma equipe escolar colaborativa, professor da sala regula, professor do AEE e o colega-tutor. Mostra ainda que o professor sozinho não é capaz de dominar e promover as melhores metodologias no atendimento as necessidades educacionais de cada estudante (Pavão, 2023). Para Dias (2023) a oportunidade de interação entre professores e outros agentes escolares, através de reuniões e compartilhamento de experiências, podem expandir a compreensão sobre os desafios enfrentados por outros profissionais. Isso pode contribuir para a tomada de decisões mais eficazes e para a obtenção de melhores resultados no trabalho com alunos com deficiência.

Por outro lado, a pesquisa também revelou várias possibilidades para a promoção de uma Educação Física mais inclusiva. A cooperação entre os alunos, a empatia gerada pelas simulações e a reflexão crítica promovida pela roda de conversa mostraram que é possível construir um ambiente escolar onde todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam se sentir valorizados e incluídos. Como enfatizam Lieberman, Houston-Wilson e Kozub (2002), estratégias de ensino cooperativo entre professores e demais profissionais da educação e a capacitação dos professores são fundamentais para o sucesso da inclusão.

7 CONCLUSÃO

Este estudo proporcionou uma análise profunda das percepções e atitudes dos alunos sem deficiência em relação à inclusão de colegas com deficiência durante as aulas de Educação Física. Através das observações realizadas e da utilização de metodologias sensoriais, foi possível identificar tanto os desafios quanto as possibilidades inerentes à implementação de práticas inclusivas no contexto escolar.

Os resultados revelaram que, embora inicialmente os alunos sem deficiência possam apresentar resistência e desconforto em relação à inclusão, experiências práticas como as simulações de deficiências podem promover mudanças significativas em suas atitudes. Esses achados corroboram com a literatura existente, que destaca a importância de atividades inclusivas na promoção de empatia e na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Além disso, a pesquisa destacou a necessidade de capacitação contínua dos professores e dos agentes escolares, além da utilização de materiais e estratégias adaptadas na escola para lidar com a diversidade. A inclusão efetiva não se resume à presença física de alunos com deficiência nas escolas, mas envolve a criação de um ambiente que valorize e respeite as diferenças, proporcionando a todos os estudantes oportunidades iguais de participação, acesso e aprendizado.

Portanto, este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas de inclusão nas aulas de Educação Física e reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a cooperação, a empatia e o respeito à diversidade. As conclusões aqui apresentadas podem servir como base para o desenvolvimento de novas metodologias e estratégias que visem à construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edição 70, 2011.

BETTI, Mauro. **Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.13, n.2, p.282-7, 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/280922054_Ensino_de_1o_e_2o_graus_educacao_fisica_para_que/links/55cb4c6508aeca747d6bb448/Ensino-de-1o-e-2o-graus-educacao-fisica-para-que.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

BLOCK, Martin E.; OBRUSNIKOVA, Iva. Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 01 abr., Vol. 24, Issue 2,

pages 103 – 124, 2007. Disponível em:
<https://journals.humankinetics.com/view/journals/apaq/24/2/article-p103.xml>. Acesso em: 13 jul. 2024.

BLOOM, Benjamin S.; ENGELHART, Marcel. D.; Furst, E. J., Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. **Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain.** Longmans, Green, 1956. Disponível em:
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=463242>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, 2018. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União n.º 120-A, Edição Extra, páginas 01/07, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm#:~:text=As%20empr%C3%AAsas%20comerciais%2C%20industriais%20e,Art. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 03 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 03 jun. 2024.

DE BOER, Anke; PIJL, Sip Jan; MINNAERT, Alexander. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. **International Journal of Inclusive Education**, 15(3), 331-353, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233234537_Regular_primary_schoolteachers'_attitudes_towards_inclusive_education_A_review_of_the_literature. Acesso em: 13 jul. 2024.

DIAS, Leda Maria Florencio. **Educação Física Escolar sob a perspectiva da educação inclusiva**: aspectos da formação e atuação docente / Leda Maria Florencio Dias. Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru 113 p. Bauru, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_aeab33d0d5635a29e39dc8d0bed17bd5. Acesso em 03 jun. 2024.

DICKENS, Charles (1861). **Pursuit of Cricket under Difficulties** (pp. 33–36). All the Year Round. Disponível em: <http://www.djo.org.uk/all-the-year-round/volume-vi/page-35.html>. Acesso em: 01 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GOODWIN, Donna L.; WATKINSON, E. Jane. Inclusive physical education from the perspectives of students with physical disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 17(2), 144-160, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261472343_Inclusive_Physical_Education_from_the_Perspective_of_Students_with_Physical_Disabilities. Acesso em: 13 jul. 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Rev. Bras. Educação Especial**, Marília, Mai.-Ago. 2007, v.13, n.2, p.257-280, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/s6JWTqnb95kYHy38HY6SXLb/?format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIEBERMAN, Lauren J.; HOUSTON-WILSON, Cathy. Strategies for inclusion: A handbook for physical educators. **Human Kinetics**, 2002. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Strategies_for_Inclusion.html?id=0_MZRgERy2YC&redir_esc=y. Acesso em: 13 jul. 2024.

LIEBERMAN, Lauren J.; HOUSTON-WILSON, Cathy; KOZUB, M. Francis. Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. **Adapted Physical Activity Quarterly**, 21(4), 364-377, 2002. Disponível em: https://scholar.google.no/citations?view_op=view_citation&hl=vi&user=5ihIDGgAAAAJ&cs tart=300&pagesize=100&sortby=pubdate&citation_for_view=5ihIDGgAAAAJ:2osOgNQ5q MEC. Acesso em: 13 jul. 2024.

LOPES, Andréia de Carvalho; NABEIRO, Marli. Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência? **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p.494-504, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2166/1908>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Spain, 7- 10 jun., 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PAVÃO, Rita de Cássia de Almeida. **Ações colaborativas entre atendimento educacional especializado e educação física: possibilidades para a inclusão escolar**. / Rita de Cássia de Almeida Pavão, 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 142 f. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17715>. Acesso em: 20 jul. 2024.

PIAGET, Jean. Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood. **Human Development**, 15(1), 1-12, 1972. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26763966>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da acessibilidade**. São Paulo: Lavratus, Prodeo, 2019.

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

SETUBAL, Joyce Marquizezin; FAYAN, Regiane Alves Costa. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Joyce Marquizezin Setubal, Regiane Alves Costa Fayán (orgs.). Campinas: Fundação FEAC, 2016. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da. **Estratégias Pedagógicas Inclusivas no Ensino da Educação Física Escolar** / Ana Aparecida Tavares da Silveira. – 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN. 254 f. 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/57363>. Acesso em: 22 jul. 2024.

VOIGT, Rafaela Dybas; PAULA, Adriana Inês de. ATIVIDADES INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Atitudes de Estudantes sobre Inclusão. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.27, n.53, p.119-137, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/13604/9304/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

WOLFENBERGER, Wolf. **The Principle of Normalization in Human Services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972. Disponível em: https://digitalcommons.unmc.edu/wolf_books/1/. Acesso em: 20 jul. 2024.

APÊNDICE A – (ROTEIRO DA AULA)

- Introdução e Explicação das Atividades - O professor introduziu a aula explicando a importância da inclusão e das simulações que iriam ser realizadas.
- Divisão dos Grupos e Início das Atividades - Os alunos foram divididos em grupos, onde alguns participaram das atividades com simulação de deficiências.
- Execução das Atividades Físicas - Os alunos realizaram uma corrida de orientação chamada caça ao tesouro inclusivo, onde iriam procurar pistas para encontrar o tesouro, foram feitas adaptações necessárias para aqueles que simularam as deficiências.
- Observação e Registro - O pesquisador fez os devidos registros detalhados das interações e das atitudes observadas durante as atividades.
- Roda de Conversa - Ao final da aula, todos os alunos se reuniram para discutir as experiências vivenciadas. Foram feitas também perguntas abertas para estimular a reflexão e o debate sobre inclusão e acessibilidade.

APÊNDICE B – (CHECKLIST DE OBSERVAÇÃO)

- Como os alunos interagem com os colegas com e sem deficiência simulada?
- Há atitudes de ajuda ou incentivo entre os colegas?
- Todos os alunos estão envolvidos ativamente nas atividades?
- Como os alunos com deficiência simulada enfrentam os desafios das atividades?
- Quais são as reações emocionais dos alunos ao participar ou observar as simulações?
- Há sinais de empatia, desconforto ou aceitação?
- O comportamento dos alunos muda em função das simulações?
- Quais adaptações os alunos sem deficiência fazem para incluir seus colegas nas atividades?

APÊNDICE C – (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Profa. Fernanda Kallyne Rêgo de Oliveira

Telefone: _____

Discente: Juliana Santos Apolônio Lima

Telefone: _____

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa **PRÁTICAS INCLUSIVAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A INCLUSÃO**, do NEAD/UFERSA, campus Mossoró. Sua colaboração é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. A participação é de forma voluntária, onde você não terá nenhum pagamento e/ou custo referente à sua participação no estudo.

Sua identidade pessoal (nome e demais dados) será mantida em sigilo e os materiais utilizados para coleta dos dados ficarão armazenados sob responsabilidade do(a) professor(a) responsável por cinco anos, após esse período serão queimados e apagados do banco de dados.

Os resultados poderão ser divulgados e apresentados em congressos e outros eventos científicos ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, ou qualquer informação que esteja relacionada com a sua privacidade.

Em qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos ou informações adicionais sobre o andamento da pesquisa, através do(a) professor(a) responsável. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo, além de também não permitir a utilização dos dados coletados durante a pesquisa.

O estudo será realizado através de OBSERVAÇÃO DIRETA, GRAVAÇÃO DE ÁUDIO, FOTOS E REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO contendo RODA DE CONVERSA E REFLEXÕES sobre o tema da pesquisa, e no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Existem duas vias para você assinar, onde uma delas é sua e a outra será arquivada pelo(a) professor(a) orientador(a).

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa: _____

Assinatura do(a) Responsável pelo Participante da Pesquisa: _____

Discente Pesquisador: _____

Professor(a) Responsável: _____

Mossoró, ____/____/____