

Educação Física escolar adaptada: o que dizem ou não dizem os documentos norteadores dos currículos no Brasil?

Adapted physical education: what do the curricular documents say or not say in Brazil?

Educación Física escolar adaptada: ¿qué dicen o no dicen los documentos curriculares en Brasil?

Vinicius Machado de Oliveira 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, Brasil.

oliveira_vm@hotmail.com

Gláucia Andreza Kronbauer 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava – PR, Brasil.

glauca.kronbauer@gmail.com

Recebido em 14 de abril de 2025

Aprovado em 16 de fevereiro de 2026

Publicado em 06 de março de 2026

RESUMO

O presente estudo, dentre seus objetivos, teve como desiderato principal, verificar como os documentos curriculares no Brasil e no Estado Paraná contemplam a Educação Física escolar adaptada. Para a análise, elegeu-se, portanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e os Referenciais Curriculares do Estado do Paraná. Em termos de plano de redação, esse manuscrito foi dividido em três seções: Na primeira delas, apresentamos uma breve digressão pela história das pessoas com deficiência; na sequência, encaminhamos uma discussão acerca do potencial da Educação Física na vida das pessoas com deficiência; e, por fim, na última seção, fazemos análise dos documentos normativos no intento de identificar se os currículos atendem satisfatoriamente à Educação Física Adaptada. Após a análise documental, foi possível observar que os materiais disponibilizados pela federação e pelo estado do Paraná não contemplam suficientemente a discussão da Educação Especial. Quando restringimos as análises para a Educação Física, essa insuficiência é ainda maior, uma vez que os documentos quase não mencionam a intervenção adaptada, muito menos apresentam qualquer exemplo aplicado às pessoas com deficiência. Assim sendo, verifica-se a urgência de um documento que possa orientar a Educação Física escolar para as populações com deficiência a nível nacional.

Palavras-chave: Currículo; Educação Especial; Educação Física escolar; Educação Física Adaptada.

ABSTRACT

The present study had as its main aim, to verify how curricular documents in Brazil and the State of Paraná contemplate adapted school Physical Education. The National Curricular Parameters, the National Common Curricular Base, and the State of Paraná's Curricular References were chosen for the analysis. In terms of writing plan, this manuscript was divided into three sections: In the first one, we present a brief overview of the history of people with disabilities. In the second one, we discuss the potential of Physical Education in the lives of people with disabilities; and, finally, in the last section, we analyze the normative documents in an attempt to identify whether the curricula satisfactorily meet Adapted Physical Education. After analyzing the documents, it was evident that the materials provided by the federation and the state of Paraná do not adequately cover the topic of Special Education. When we restrict the analysis to Physical Education, this insufficiency is even greater since the documents rarely mention the adapted intervention, much less present any examples applied to people with disabilities. Therefore, there is an urgency for a document that can guide school Physical Education for populations with disabilities at the national level.

Keywords: Curriculum; Special Education; School Physical Education; Adapted Physical Education.

RESUMEN

El presente estudio, entre sus objetivos, tuvo como objetivo principal, verificar cómo los documentos curriculares en Brasil y en el Estado de Paraná contemplan la Educación Física escolar adaptada. Para el análisis se eligieron los Parámetros Curriculares Nacionales, la Base Curricular Común Nacional y las Referencias Curriculares del Estado de Paraná. En cuanto al plan de redacción, este manuscrito se dividió en tres secciones: En el primero de ellos presentamos un breve análisis histórico de las personas con discapacidad; A continuación, discutimos el potencial de la Educación Física en la vida de las personas con discapacidad; y, finalmente, en el último apartado, analizamos los documentos normativos en un intento de identificar si los textos curriculares cumplen satisfactoriamente con la Educación Física Adaptada. Después del análisis de los documentos, fue posible observar que los materiales puestos a disposición por la federación y el estado de Paraná no abordan suficientemente la discusión sobre Educación Especial. Cuando restringimos los análisis a Educación Física, esta insuficiencia es aún mayor, ya que los documentos prácticamente no mencionan la intervención adaptada y mucho menos presentan algún ejemplo aplicado a personas con discapacidad. Por lo tanto, existe la urgencia de un documento que pueda orientar la Educación Física escolar para poblaciones con discapacidad a nivel nacional.

Palabras clave: Currículum; Palabra Educación Especial; Educación física escolar; Educación Física Adaptada.

Introdução

Conforme sinalizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que no mundo todo, em torno de 1,3 bilhão de pessoas, cerca de 16% da população mundial, conviva com algum tipo de deficiência (Who, 2022). Outras análises de prevalência vão

além e não só apontam que esse número pode ser maior, algo na casa dos 1,5 bilhão, como sugerem que os serviços de saúde têm apresentado grandes falhas no atendimento desse público (The Lancet, 2019; Ginis, et al., 2021). Em países emergentes, essa situação é ainda mais delicada, pois além da grande prevalência de pessoas acometidas por deficiências, as barreiras no acesso ao trabalho, ao transporte, à saúde pública e à educação são mais intensas (Gouvea; Li, 2021). No Brasil, de acordo com dados sociodemográficos mais recentes, as estimativas apontam que, ao menos, 18 milhões de pessoas com idades superiores a 2 anos convivam com algum tipo de debilidade física ou cognitiva (Ibge, 2023).

De forma geral, esses dados impõem muitos desafios, não somente para as Nações, mas principalmente para os indivíduos com deficiências que, muitas vezes, necessitam de atendimentos especializados para sobreviver e ter um pouco mais de qualidade de vida. Como é de conhecimento histórico, as pessoas com deficiência (PcD), ao longo da história, conviveram com muitas dificuldades, demorando séculos até que a exclusão e a segregação fossem minimamente superadas (Amaral, 1995; Lorentz, 2006; Bueno; Bueno; Portilho, 2023). No entanto, em que pesem os avanços acerca da inclusão no último século, muitas das limitações ainda permanecem devido à carência de políticas mais sistematizadas e sensíveis para as pessoas com deficiência (Lopes; Gonzalez; Prieto, 2021; Garcia; Barcelos, 2021; Pedott; Angelucci, 2020).

A respeito das leis de inclusão e das iniciativas de defesa das pessoas com condições específicas, por exemplo, pode-se dizer que são bastante recentes, algo de algumas poucas décadas apenas (Pedott; Angelucci, 2020). Se há alguma dúvida disso, basta olhar para o cenário da educação brasileira cujos movimentos em prol das pessoas com deficiência no campo educacional começaram com mais vigor apenas com a promulgação da constituição de 1988 e com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quando destacada a relevância do atendimento educacional especializado¹ para crianças e adolescentes com deficiências (Castro; Prieto, 2023; Modesto; Araújo; Mendonça, 2023). Além disso, convém mencionar que o primeiro estatuto das pessoas com deficiência no Brasil só foi firmado em 2015 com a Lei nº 13.146/2015 ou Lei Brasileira de Inclusão (Pedott; Angelucci, 2020; Castro; Prieto, 2023; Modesto; Araújo; Mendonça, 2023).

Em síntese, como é possível depreender, essa incipiência no processo de educação tem reverberado em notáveis limitações e barreiras na formação das pessoas com deficiência (Palma; Manta, 2010; Barros; Silva; Costa, 2015). Não obstante, cabe apontar que essas insuficiências na educação não se referem apenas a questões estruturais, mas também a aspectos organizacionais tal como a falta de especialização dos professores (Osório; Sardagna, 2020) e a carência de currículos normativos adaptados para a realidade dos estudantes com necessidades específicas (Froehlich; Meurer, 2021). Ao menos, essa parece ser a realidade brasileira que, embora possua documentos curriculares norteadores, os quais ajudam a orientar o trabalho docente, talvez a Educação Especial não esteja contemplada suficientemente nesses currículos (Froehlich; Meurer, 2021).

Se, para todas as áreas do conhecimento, as restrições curriculares já impõem grandes desafios funcionais, para a área que trabalha com o movimento humano na escola, mais precisamente, a Educação Física escolar, as adversidades são ainda maiores, pois não se trata meramente de adaptações nos conteúdos e nas atividades, mas também nos espaços e nos materiais. E em se tratando de escolas públicas, normalmente, esses ajustes

¹ Cabe, no entanto, fazer um adendo de que registros de ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência podem ser localizados no período do Brasil Império (Leão; Sofiato, 2019).

tendem a ser mais necessários (Briant; Oliveir, 2012; Barros; Silva; Costa, 2015). Diante dessa conjuntura se localiza o professor que, na maioria dos casos, além de não se apresentar qualificado para o atendimento especializado, não tem nenhum direcionamento por parte dos currículos que deveriam trazer orientações para a Educação Física adaptada dentro das escolas. Esse, aparentemente, é caso de alguns documentos federativos e estaduais cuja estrutura não sistematiza resoluções para a Educação Física com vista ao atendimento dos alunos com deficiência.

Esse quadro deveria ser visto com bastante preocupação, uma vez que a insuficiência de acesso à cultura de movimento mediada pela Educação Física, em muitas situações, pode implicar em grandes prejuízos, especialmente entre as crianças e adolescentes com deficiência cujos níveis de movência já tendem a ser reduzidos por uma série de variáveis, como por exemplo, a falta de inclusão em práticas corporais sistematizadas. Por isso, as aulas de Educação Física escolar são tão essenciais, pois contribuem para a adesão das pessoas às atividades lúdico-esportivas a longo prazo, sendo significativas para a qualidade de vida das pessoas com deficiência. Entretanto, sem o devido suporte e a adequada condução na escola, as experiências fornecidas podem não ser tão alvissareiras assim, contribuindo para seu o afastamento das aulas. Daí o significado e a relevância de documentos normativos que possam orientar e motivar o trabalho docente na escola.

Dito isso, a presente investigação teve como ocupação central verificar em que medida os documentos normativos que instrumentalizam a Educação Física brasileira têm contemplado a rigor a esfera da Educação Especial em meio as suas diretrizes curriculares. Para esse intento, a pesquisa foi organizada em três partes. Primeiramente, para entender o processo de inclusão das pessoas com deficiência no tecido social, encaminhamos um breve panorama das dificuldades e limites dos grupos com necessidades específicas no decorrer da história. Na sequência, procuramos demonstrar como a Educação Física e suas práticas corporais manifestaram-se como aliadas das pessoas com deficiência ao longo do tempo. Por fim, tendo demonstrado os significados da Educação Física para as pessoas com deficiência, na última seção deste estudo, buscamos verificar se os documentos normativos que orientam a Educação Básica brasileira trazem orientações mínimas para a Educação Física Adaptada.

Encaminhamentos e decisões teórico-metodológicos

O presente empreendimento se caracteriza como uma pesquisa desenvolvida no campo dos estudos socioculturais da Educação Física (Thomas; Nelson; Silverman, 2012). Em termos de delineamento corresponde a um trabalho acadêmico de cariz bibliográfico, documental, não sistemático, porém exploratório e qualitativo, uma vez que não trabalha com intensidades numéricas, tampouco com inferências estatísticas (Thomas; Nelson; Silverman, 2012; Gil, 2022). As análises das informações são realizadas, em grande medida, em diálogo com a literatura especializada da Educação Especial.

No que se refere ao levantamento dos dados, essa pesquisa encaminha uma investigação acerca dos documentos curriculares normativos do Brasil e do Estado do Paraná, em particular no campo da Educação Física. Nessa esteira, fizeram parte das análises os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997, 1998); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a, 2017b); Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) (Paraná, 2008); Referencial Curricular do Paraná (Paraná, 2018) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (Paraná, 2021a; 2021b). Embora esses referenciais não representem a totalidade dos currículos em território nacional, trata-

se, sem dúvidas, dos principais documentos normativos que regimentaram ou ainda regimentam a educação no país desde a consolidação da LDB 9394/96. Portanto, o lastro temporal desta pesquisa levou em consideração os documentos dos últimos 30 anos. Já no que se refere à escolha dos documentos do estado do Paraná, essa se deu em função da autoria do estudo pertencer ao mesmo estado, além desses documentos serem supridos pelas próprias bases nacionais, o que permite identificar a influência dos documentos nacionais sobre os currículos estaduais.

No que se refere à apresentação dos resultados, essa foi feita pela dinâmica da pesquisa exploratória, em que o pesquisador, ao analisar os documentos, seleciona as informações que correspondem ao escopo de investigação do estudo (Minayo; Deslandes; Gomes, 2009). Neste caso, nesta pesquisa, nos concentramos a identificar nos documentos selecionados apenas as menções referentes à Educação Especial e o trato pedagógico com as pessoas com deficiência, em especial no contexto da Educação Física escolar. Além disso, a pesquisa exploratória foi adotada por conta de que o volume de documentos e informações contidas nos mesmos não permitiria levar a cabo uma revisão no estilo sistemática ou integrativa de maneira satisfatória.

O panorama histórico da pessoa com deficiência: digressões acerca da exclusão, segregação e integração no tecido social

Ao regressarmos ao contexto histórico dos grupos com deficiência no decorrer do desenvolvimento social, sabe-se que o passado dos nossos ascendentes foi bastante difícil e traumático (Pessotti, 1984; Amaral, 1995). Em linhas gerais, quanto mais nos aproximamos das nossas origens, mais percebemos que o processo civilizador demorou alcançar as pessoas com limitações funcionais. Como é sabido, esse vácuo que se estabeleceu entre a exclusão até a inclusão relativa das pessoas no tecido social já dura alguns milênios e, em grande medida, ainda permanece numa esteira de avanços e recuos, em que pesem os progressos alcançados desde último século.

Obviamente se contrastada a vida das pessoas com deficiência da contemporaneidade com a da antiguidade, a qualidade de vida e o processo de inclusão é sobremaneira diferente. Durante o início da história, ao menos o que se retratou a partir de uma historiografia da pessoa com deficiência, a vida desses grupos foi marcada por grandes dificuldades não só no que se refere à aceitação social, mas também todo o tipo de violência. Interessante pontuar que até mesmo os polímatas da época, no alto da sua racionalidade, não se mostravam sensíveis para com esses casos (Amaral, 1995; Lorentz, 2006). Talvez algumas das citações mais emblemáticas desse período venha dos escritos de “A República” de Platão, quando falou a respeito das atribuições da medicina e da jurisprudência frente ao trato das pessoas com deficiência. Diz ele: “A Medicina e a Jurisprudência cuidarão apenas dos cidadãos bem formados de corpo e alma, deixando morrer os que forem corporalmente defeituosos (...) é o melhor tanto para esses desgraçados como para a cidade em que vivem” (Platão, 1972, p. 716).

Embora isso soe repulsivo para quem observa com as lentes do presente, infelizmente, essa era a realidade que aparentemente se anunciava na antiguidade, sobretudo no sistema social grego que tinha por uma das ideologias a eugenia entre seus cidadãos (Amaral, 1995; Moises; Stockman, 2020). Evidentemente que subjacente a essa ideia de refinamento corporal, havia também explicações metafísicas para justificar a exclusão, uma vez que na antiguidade clássica acreditava-se que a deficiência tinha alguma correspondência com intervenções e punições do divino (Penrose, 2015; Moises;

Stockman, 2020; Sneed, 2021). Disso resultava não apenas a segregação como o morticínio de várias pessoas, principalmente de crianças que quando identificadas com deficiência, logo poderiam ser abandonadas ou mortas (Marini, 2012; Penrose, 2015). Essa conjuntura fica bastante explícita na reflexão feita pelo filósofo estoico Sêneca (1942, p. 18 apud Amaral, 1995, p. 49), ao dizer: “Nós sufocamos os pequenos monstros; nós afogamos até mesmo as crianças quando nascem defeituosas e anormais: não é a cólera e sim a razão que nos convida a separar os elementos sãos dos indivíduos nocivos”.

A Idade Média, assim como a antiguidade, apresentou suas formas de exclusão e violência em relação às pessoas com deficiência. Ainda que uma certa benevolência por parte da igreja fosse observada, a imagem do profano, do sagrado relacionada à deficiência era demasiada proeminente, de modo que essas pessoas poderiam ser compreendidas ora como dádivas, ora como produtos do maligno (Pfau, 2010; Pessotti, 1984; Lorentz, 2006; Bueno; Bueno; Portilho, 2023). Esse fundamentalismo clerical resultava em pelo menos dois posicionamentos, por um lado, a exclusão pela sociedade, ou, por outro, a segregação, geralmente encaminhada pela igreja ao assumir o acolhimento das PcD dentro de suas instituições (Silva, 1987). Aqueles que não estavam em contextos mais humanizados, tragicamente, em muitos casos, poderiam viver na condição de marginalizados ou até mesmo levados à morte a depender do radicalismo da sociedade em que viviam.

A partir da eclosão do renascimento e da modernidade, começou a se prospectar um caminho menos sinuoso para as pessoas com necessidades específicas (Moises; Stockman, 2020). Por mais que as condições ainda fossem bastante drásticas, com o florescer da ciência, sobretudo de uma medicina e de uma filosofia mais humanista, a deficiência passou lentamente a ser desassociada da compreensão metafísica e colocada no rol das enfermidades que necessitavam também de cuidados especializados (Silva, 1987). Ou seja, a deficiência pouco a pouco deixou de ser tratada como produto do místico, passando a dar lugar a um entendimento mais racionalizado sobre o assunto. É claro que o recrudescimento do imaginário religioso e das superstições não deixaram de existir e nem tampouco o surgimento de uma institucionalização médica significou a inclusão das PcD. Na verdade, a tendência ainda era segregadora, pois ao atingir o *status* de doença, muitas deficiências passaram a ser associadas com quadros contagiosos, condição que ajudou a ascender preconceitos (Pessotti, 1984; Silva, 1987; Santos, 2019).

Ainda que o renascimento e a modernidade tenham trazido consigo uma maior assistência quando comparados com a antiguidade, foi somente nos últimos dois séculos que houve projeção da visibilidade das PcD, principalmente após a revolução industrial e os sucessivos tensionamentos militares entre nações que culminaram numa grande quantidade de pessoas com deficiências físicas traumáticas, o que demandou políticas mais incisivas de reabilitação dos indivíduos lesionados (Nunes; Saia; Tavares, 2015). Diante disso, nas últimas décadas, acumulou-se uma série de iniciativas no intento de promover ações de inclusão e de reconhecimento da pessoa com deficiência no tecido social.

Dentre os principais movimentos e marcos que comumente são mencionados como centrais para a defesa das pessoas com deficiência, têm-se, por exemplo, uma série de declarações e resoluções internacionais que objetivaram chamar atenção para os direitos dos indivíduos com necessidades específicas, em especial encaminhadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) (Nacif et al., 2016). Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência Mental (1971), Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975); Proclamação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca: Princípios, Política

e Prática em Educação Especial (1994); Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (2001); Declaração de Madrid (2002); Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); e outras iniciativas perfazem o quadro das ações que se deram a nível internacional, a fim de resguardar a liberdade e a igualdade das pessoas acometidas por deficiências.

Ainda que esses inúmeros movimentos tenham promovido o reconhecimento e a inserção das pessoas com deficiência no âmbito das relações e das atividades sociais, é inegável que esse processo civilizatório de inclusão teve um atraso secular que trouxe inúmeros prejuízos a esses agentes sociais. Nessa esteira, além da violência explícita recebida, as PcD foram vedadas de participarem de muitas atividades do cotidiano, inclusive tendo sido cerceadas ao direito à cultura, à educação, ao lazer e dentre outras prerrogativas. O acesso à Educação Especial, à guisa de exemplo, começou de maneira bastante tímida apenas no final do século XVIII na França, com algumas institucionalizações em prol da educação de surdos e cegos (Silva, 1987; Bueno, 1993; Santos, 2019). No Brasil, os primeiros movimentos institucionais ocorreram também em favor desses mesmos grupos, por volta de 1854, com o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” e, em 1857, com o “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (Mazzotta, 2005; Mendes, 2010; Leão; Sofiato, 2019). Embora esse relativo pioneirismo do Brasil na América Latina, se contrastado com países europeus, levou quase um século para que a Educação Especial projetasse seus primeiros passos por aqui.

Há que se ter em conta também que esses movimentos iniciais, muito embora de suma importância, não foram suficientes para romper com o processo de exclusão e segregação que ocorria na Educação brasileira, uma vez que até 1950, o número de instituições especializadas ao atendimento era insuficiente em relação à demanda de pessoas que necessitavam de educação especializada (Mazzotta, 2005). A deficiência intelectual, por exemplo, demorou até que entrasse no radar das preocupações públicas, sendo observadas algumas ações federais mais efetivas apenas a partir da década de 1970, em especial com a intensificação de textos legislativos como as próprias Leis de Diretrizes e Bases (LDB) dos anos de 1971 e 1996, Lei n. 7853 de 1989, bem como com a promulgação da constituição de 1988, que previram o direito da inserção das pessoas com deficiência no ensino regular ou em classes de atendimento especializado (Brasil, 1971, 1988, 1989, 1996).

Por mais que o escopo de ações voltadas à inclusão e à Educação Especial tenham avançado nos últimos anos no Brasil, não há como negar que a integração das PcD ao campo educacional é ainda bastante recente, pois, como vimos, a intervenção do Estado frente à Educação Especial se deu somente nas últimas décadas (Mazzotta, 2005). Se a Educação, algo primordial para à existência humana, demorou chegar até às pessoas com deficiência, o que dirá de outros campos sociais considerados menos importantes para o Estado tal como o campo das atividades lúdico-esportivas. Em que pese a centralidade das práticas físicas para o desenvolvimento biopsicossocial das pessoas com necessidades específicas, principalmente no que tange à reabilitação e à qualidade de vida dos mesmos, sabe-se que o acesso ao esporte e ao lazer esteve confinado a casos muito específicos. Tanto é, que as primeiras ações em torno do esporte adaptado no Brasil ocorreram somente no fim da década de 1950, tendo como referência precursora o “Clube de Paraplégicos de São Paulo” (Costa; Souza, 2004; Borella, 2010). Em outras palavras, o contato com o mundo esportivo das pessoas com deficiência teve início bem há pouco tempo. As primeiras paralimpíadas iniciaram apenas na década de 1960 com os jogos de Roma (Costa; Souza, 2004).

Como se já não fosse bastante intempestiva e fora do prazo essa inserção das PcD ao campo das atividades lúdicas esportivas, em meados do século passado, houve ainda tentativas de exclusão desses grupos das aulas de Educação Física, a exemplo do decreto nº 21.241 (art. 27) e da Portaria nº13 de 16 de fevereiro de 1938, documentos que barravam a matrícula de alunos com intercorrências patológicas que impedissem à frequência nas aulas de Educação Física (Castellani Filho, 1994; Borella, 2010). Como nesse período vigorava ainda uma forte concepção de tendências pedagógicas eugênicas e profiláticas na Educação Física brasileira, qualquer condição que impusesse limitações às práticas corporais poderia ser considerada como inadequada para o ingresso nas aulas, por isso a exclusão quase que majoritária das PcD na disciplina de Educação Física nas escolas (Castellani Filho, 1994).

Cumprido ressaltar que esse quadro não melhorou até a década de 1990, quando a Secretaria dos Desportos se integrou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), momento em que se criou o Departamento de Desporto das Pessoas Portadoras² de Deficiências cujos principais movimentos dirigiam-se a qualificação de profissionais habilitados para atuar com a Educação Especial (Silva; Seabra Junior; Araújo, 2008; Silva; Drigo, 2012). Embora desde a década de 1980 algumas universidades já tenham procurado integrar em seus currículos a Educação Física Adaptada, foi somente com esse estreitamento com o MEC que as coisas puderam alinhar-se de modo a favorecer a intervenção com as pessoas com necessidades específicas nos cursos de Educação Física (Silva; Drigo, 2012). Não obstante, talvez o ponto de inflexão mais contundente ocorreu só com a virada do século, mais precisamente no ano de 2004, com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Educação Física, que determinaram que os currículos das Universidades deveriam fomentar a formação de profissionais aptos a trabalharem com os públicos em situação de inclusão (Brasil, 2004).

Foi, portanto, a partir dessa reestruturação curricular do curso de Educação Física em convergência com a implementação da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996) que a Educação Física Adaptada pôde, em alguma medida, ser vislumbrada e projetada para o contexto escolar. Desde então, há cerca de um pouco mais de duas décadas, pode-se dizer que iniciativas têm se dado no sentido de contemplar uma Educação Física que chegue a todos, o que não quer dizer que isso tem se concretizado na prática, sobretudo em escolas públicas que padecem de inúmeras dificuldades no que se referem às condições ideais para a realização das aulas (Silva; Souza; Vidal, 2008; Fiorini; Manzini, 2016; Cadó et al., 2020; Ferreira et al., 2021). Além disso, somado às questões estruturais, existe ainda insuficiências nos currículos que orientam a disciplina no tecido escolar, sendo exclusivamente atribuído ao professor a responsabilidade de pensar a inclusão dos seus alunos dentro das aulas de Educação Física. Em síntese, é essa hipótese que conduz os nossos esforços de discussão a seguir. Contudo, antes de avançarmos, convém apontarmos algumas das razões pelas quais a Educação Física e suas atividades se justificam na vida das pessoas com deficiência.

O significado e a relevância da Educação Física na vida das pessoas com deficiência

² Cabe enfatizar que o termo portador de deficiência entrou em desuso nas últimas décadas, mas ainda era bastante comum ser utilizado na década de 1990, por isso a ocorrência do termo ligado a instituições. Como é de conhecimento, a deficiência não é algo que se porta, mas sim uma condição que faz parte da identidade da pessoa. Daí a razão do termo soar impreciso e preconceituoso.

Como não é mistério, o movimento humano teve grande repercussão tanto para a evolução como para o processo civilizatório (Elias; Dunning, 1992). Foi por via da nossa capacidade mais elevada e harmônica de se movimentar, que pudemos não só usufruir da natureza selvagem como também atribuir sentido as nossas vidas, nos destacando sobre maneira em relação a qualquer outra espécie (Gehlen, 1987; Wilson, 2013). Nessa esteira, com o tempo, mais do que mover-se para sobreviver, os seres humanos sentiram a necessidade de ampliar os significados de sua existência, sendo o movimento um dos primeiros vetores a possibilitar a edificação de novas identidades entre os sapiens (Oliveira, 2024). Isto é, o mesmo movimento que deu condições para a nossa espécie adquirir a identidade *homo faber*, possibilitou, na sequência, a construção da personalidade *homo ludens* (Souza, 2021, 2023).

Em outras palavras, quando o problema da sobrevivência tanto em termos de segurança física como de estabilidade alimentar mais ou menos se resolveu, abriu uma janela de tempo na vida dos seres humanos para a criação de novas atividades que não necessariamente tinham correspondência com a sobrevivência, mas sim com a existência (Oliveira, 2024). Aí, portanto, pôde eclodir uma série de práticas gestadas dentro do que alguns chamam de cultura corporal de movimento. Arte, dança, rituais, imitações, acrobacias, brincadeiras, jogos, esportes são apenas alguns dos muitos usos lúdicos que foram atribuídos a nossa agenda de movência³ ao longo do tempo. Como se sabe, essas atividades ludomotoras não só permaneceram bastante presentes entre nós, como foram fundamentais também para o desenvolvimento social na medida em que puderam equilibrar as tensões do cotidiano com as necessidades intrínsecas de extravasamento emocional dos seres humanos (Elias; Dunning, 1992). Em outras palavras, o processo civilizatório acarretou progressiva restrição comportamental e a humanidade precisou desenvolver mecanismos de arrefecimento das rotinas utilitaristas (Elias, 1992). O movimentar-se ludicamente exercido, por seu turno, foi uma das alternativas para lidar com essa efervescência das tensões sociais com as tensões intrínsecas da psique humana.

De modo geral, acredita-se que foi dessa forma que as práticas motrizes lúdicas se enraizaram e se justificaram até o momento no tecido social. Cabe pontuar, no entanto, que essas atividades assumiram tanto significado na vida das pessoas, que ciências direcionadas a estudar o movimento humano tiveram que ser desenvolvidas para dar conta de racionalizar esse fenômeno na sociedade (Oliveira, 2024). Daí, portanto, a razão de uma ciência e uma disciplina pedagógica chamada Educação Física ter sido criada nos últimos séculos a fim de gerenciar essa necessidade de movência dos seres humanos (Souza, 2021). Mais do que isso, no decorrer do tempo, essa área teve de ser hibridizada ao processo educacional, chegando, por sua vez, até as escolas.

Na verdade, desde o início da história, ainda na antiguidade clássica, rotinas de movência sempre estiveram atreladas ao trabalho com a mente. Não só isso, inúmeros pensadores e intelectuais saíram em defesa da necessidade das crianças e dos jovens possuírem em suas rotinas intelectuais, momentos de contato com práticas corporais de ludicidade. Essa insistência dos clássicos para com a cultura de movimento (Kant, 1999; Aristóteles, 2006; Locke, 2012; Platão, 2014; Rousseau, 2017) estimulou que a educação do corpo estivesse contemplada nos diferentes processos educativos, culminando nos

³ O termo movência corresponde aquelas atividades que são realizadas com maior simbolismo, geralmente assentes ao campo da ludicidade (Oliveira, 2024). Embora não substitua a noção de movimento humano, a movência ajuda a traduzir as atividades motrizes que são caras à Educação Física (Souza, 2023). Nesse sentido, o termo movência utilizado aqui, indica aqueles movimentos que são realizados na esfera da espontaneidade e da autoconsciência, leia-se jogos, esportes, brincadeiras, ginástica, lutas etc.

séculos XIX e XX na materialização da Educação Física nos currículos escolares (Oliveira, 2024). Isso, entretanto, não significa que a área conseguiu se estabelecer em todos os locais do globo da mesma forma e na mesma intensidade. No Brasil, por exemplo, em que pese a obrigatoriedade da disciplina nas escolas de acordo com a LDB 9.394/96, é de consenso na literatura, que a área cada vez mais vem sendo fragilizada por inúmeras circunstâncias, desde a falta de recursos e espaços adequados para os trabalhos até a redução significativa do número de aulas semanais (Sebastião; Freire, 2009; Ferreira et al., 2021; Molina Neto, 2023).

Essa condição, tal como explicitada, não só implica em prejuízos para a existência da área, mas afeta sobremaneira milhares de crianças e adolescentes na medida em que passam por um processo de “exclusão” se comparado com outras realidades que fornecem de maneira mais satisfatória o envolvimento com o campo da cultura corporal de movimento. Em sendo a Educação Física escolar, muitas das vezes, a primeira e a única porta de entrada para o universo da movência para muitas crianças (Oliveira, 2024), a retirada progressiva da disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras impacta diretamente no desenvolvimento biopsicossocial dos escolares (Ferreira et al., 2021; Molina Neto, 2023). Se esse dano já é extremamente prejudicial entre crianças consideradas normotípicas, que dirá entre aquelas com necessidades de atendimento especializado, que precisam ainda mais de cuidados e estímulos para o seu desenvolvimento no decorrer de toda a vida.

O contato da criança com atividades ludomotoras desde a tenra infância só tem de agregar ao desenvolvimento infantil. A literatura apresenta incontáveis prerrogativas e cita inúmeros benefícios da Educação Física para crianças e adolescentes. No caso das crianças que convivem com deficiências dos mais diferentes tipos, essa aproximação com as práticas motrizes mediadas pela área, em muitos casos, pode se demonstrar mais profícua, uma vez que essas atividades tendem a assumir um peso mais significativo em suas vidas. Ou seja, dadas as limitações impostas pelas deficiências, os efeitos das práticas ludomotoras no cotidiano podem ser ainda mais notórios e potenciais quando equiparados a indivíduos normotípicos. Daí a relevância da Educação Física nas rotinas das PcD.

Ao olharmos para as pesquisas desenvolvidas sobre a intervenção da Educação Física com PcD, a literatura fornece uma série de evidências sobre o trabalho da área diante desses quadros (Nacif et al., 2016; Fiorini; Manzini, 2016; Ochoa Martínez; Hall López; Teixeira, 2022; Silva et al., 2023). O campo de estudos é bastante amplo e compreende uma gama de deficiências e programas de intervenção, bem como são conduzidos sob diferentes perspectivas metodológicas e distintos subcampos da Educação Física. Isso indica que os benefícios são explorados tendo como referência múltiplas interfaces da vida humana que não se restringem apenas ao campo da saúde ou tampouco à área das humanidades.

Embora não seja possível listar aqui os inúmeros significados e prerrogativas associados ao engajamento de pessoas com deficiência a programas de Educação Física, não há como negar que o contato com práticas físicas regulares, em um primeiro plano, deve favorecer componentes da aptidão física e da aptidão relacionada à saúde, principalmente em pessoas com deficiências físicas, cujas capacidades funcionais muitas vezes se encontram debilitadas por falta de estimulação (Greguol; Rose Júnior, 2009; Castro et al., 2013; Panda; Púglia, 2016). Nesse sentido, além da reabilitação e a prevenção de agravamento dos quadros clínicos, a adesão às práticas motrizes mediadas pela Educação Física pode promover uma série de adaptações metabólicas, musculares, articulares favoráveis para a qualidade de vida e bem-estar físico das pessoas com

comprometimentos locomotores (Noce; Simim; Mello, 2009). Evidentemente, no caso das crianças com limitações físicas, quanto antes e mais corriqueiramente ocorrer essa estimulação, melhores serão os benefícios sentidos ao longo da vida, por isso a relevância da Educação Física escolar como uma via de acesso primária ou complementar a outras experiências de movência.

Ainda em termos dos benefícios biodinâmicos para as pessoas com deficiência, é evidente que o quadro de melhorias acontece de acordo com o tipo de atividade desenvolvida, bem como conforme às restrições da própria deficiência. Mas, em linhas gerais, os benefícios das atividades motrizes, em grande medida, orbitam em torno dos componentes da aptidão física, tais como a coordenação, o equilíbrio, a flexibilidade, a força, a agilidade, entre outros parâmetros importantes para a manutenção da qualidade de vida das pessoas com deficiência, em particular na sua autonomização frente às atividades do cotidiano (Castro et al., 2013). Além disso, é oportuno mencionar que a regularização dos estímulos ao exercício é fundamental no combate a eventuais comorbidades, já que a insuficiência de atividade física pode repercutir em doenças secundárias que muitas vezes agravam a condição clínica que pode acompanhar a deficiência (Hsieh et al., 2017; Orcioli-Silva et al., 2021).

Dessa forma, é fundamental o trabalho realizado pela Educação Física, porque além de atuar como um mediador das biografias de movimento (Souza, 2021), a estimulação pela movimentação física promove consideravelmente melhorias na saúde das pessoas, possuindo deficiência ou não. Assim sendo, a Educação Física escolar, ainda que com finalidades pedagógicas, não pode deixar de cumprir com uma das suas principais funções, qual seja, ensinar as pessoas a se movimentarem e que esse aprendizado reverbere em repostas positivas e prazerosas tanto dentro como fora da escola (Souza, 2019, 2021). Isto é, tal como exarado nos próprios documentos normativos que orientam a Educação Física brasileira, a área em contexto escolar deve estimular as vivências de práticas corporais, de modo que essas ajudem os estudantes a “se perceberem como sujeitos de carne e osso” (Brasil, 2017a, p. 218). Somente por via dessa dimensão da experimentação, tal como alude a BNCC, as pessoas com deficiência podem gozar das prerrogativas associadas às atividades lúdicas-esportivas.

Cabe ponderar novamente que a inclusão das pessoas com deficiência a contextos de movência na escola não repercute apenas em respostas metabólicas ou motoras. Na verdade, talvez, as respostas mais produtoras das práticas corporais não sejam exatamente essas, mas sim as recompensas assentes às dimensões psicossociais. Nessa esteira, no que versa o domínio psicológico, a literatura acumula uma série de evidências que demonstram os efeitos positivos da movência na esfera emocional. Dentre os impactos benéficos, sabe-se que as intervenções realizadas pela Educação Física através das atividades motrizes da cultura de movimento podem contribuir para auxiliar na melhora de elementos mentais como a autoestima (Alhumaid, 2024), a autoconfiança (Ghiselli; Baruki, 2007), a percepção da autoimagem (Efe, 2023), a percepção de autocompetência (Strioto; Vieira; Vieira, 2009), a motivação (Top; Akil, 2021), bem como a prevenção ou reversão de desregulações humorais como identificado em quadros de ansiedade (Jacinto et al, 2021) e depressão (Jacinto et al., 2023).

No que concerne, portanto, à esfera psicológica, a Educação Física escolar exerce um peso decisivo nesse aspecto, uma vez que os estímulos proporcionados pelo professor e pelo sistema educacional poderão determinar não só a forma com que os escolares se aproximam ou não das práticas corporais, assim como definirão os resultados dessa intervenção. Se com os estudantes normotípicos, o trabalho da Educação Física já é

bastante desafiador, entre as crianças e adolescentes com necessidades específicas, a intervenção mediada pelo professor torna-se ainda mais delicada, uma vez que o interlocutor das biografias de movimento não só tem o dever de garantir a inclusão desses alunos, como tem a responsabilidade de promover experiências que sejam agradáveis, satisfatórias e prazerosas, de modo que o aluno com deficiência, verdadeiramente possa sentir os benefícios da Educação Física.

O mesmo se aplica para os significados e desfechos sociais subjacentes às atividades ludomotoras oportunizadas pela disciplina em solo escolar. Sem a experiência corporal e social assente no universo das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, dificilmente a criança com deficiência terá um cenário tão promissor para a exercitação mimética das dinâmicas sociais e das relações de interdependência com outros indivíduos (Oliveira; Souza, 2018; Oliveira et al., 2024). Uma das potencialidades das atividades lúdicas é justamente emular situações em que a criança, de forma segura, possa vivenciar as dinâmicas sociais e as tensões da vida adulta, assim se preparar para as complexidades das relações do tecido social (Elias; Dunning, 1992; Elias, 2012). Tal por isso, se torna fundamental que a Educação Física escolar proporcione a inclusão dos alunos com deficiência às atividades lúdico-esportivas, a fim de que esses possam usufruir das simulações sociais que essas práticas fornecem.

Nesse contexto, além de garantir a vivência de emoções e relações sociais através das aulas de Educação Física, as práticas motrizes da cultura de movimento carregam funções ainda mais vitais para aluno com deficiência, quais sejam, a construção do sentimento de pertencimento junto aos pares, bem como o estímulo à aceitação da deficiência e suas limitações, porém sem que esses limites se imponham como grilhões que impedem os indivíduos a vivenciarem e realizarem o que tem vontade. Em síntese, a Educação Física pode despertar nas PcD sensações de superação, autonomia e controle de suas vidas, mesmo que diante de eventuais barreiras. Não só isso, podem encontrar nas aulas de Educação Física um espaço profícuo para exercitar suas potencialidades e projetar autobiografias de movimento que sejam significativas para a sua existência (Souza, 2019, 2021).

Em suma, ao olharmos para as evidências ao nosso redor, é difícil contestar a atuação que a Educação Física tem na vida das pessoas com deficiência. Quando voltamos a nossa atenção para o âmbito educacional, as contribuições da área são ainda mais notórias, pois a Educação Física escolar é, em muitos casos e situações, a primeira via de acesso da criança com deficiência ao universo da movência mediada. É nesse local que, muitas vezes, o professor da disciplina se depara com um grande desafio, tanto pela ausência de recursos como pela falta de formação especializada. Contudo, como se não fosse o bastante, os documentos educacionais que buscam orientar o professor para os conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos com os alunos, nem sempre trazem orientações a respeito do trabalho com os grupos com necessidades específicas, deixando o professor “a ver navios”. É sobre esses documentos que balizam a Educação Física escolar no Brasil que voltamos as nossas análises a partir da seção seguinte.

Ausência, limitações ou “deficiências” nos documentos curriculares da Educação Física escolar no Brasil?

Os documentos norteadores da Educação brasileira, distribuídos pelos governos, estados e municípios, têm como proposta central auxiliar na construção dos currículos e dos encaminhamentos teórico-pedagógicos relativos à atuação de cada disciplina dentro das escolas. Trata-se, em resumo, de documentos que visam definir os conteúdos e o rol de aprendizagem mínimos a serem trabalhados com todos os estudantes situados nos diferentes níveis de escolarização da Educação Básica (Brasil, 1997, 1998; Brasil, 2017a, 2017b; Paraná, 2008, 2018, 2021a, 2021b). Tem, além disso, como pretensão, estabelecer a conexão entre os conteúdos com competências e demandas sociais a serem contempladas por meio do ensino-aprendizagem de cada disciplina (Brasil, 1997, 1998; Brasil, 2017a, 2017b; Paraná, 2008, 2018, 2021a, 2021b).

No que se refere, portanto, à Educação Física, os documentos normativos visam estabelecer o que a BNCC chama de “unidades temáticas” (Brasil, 2017a, 2017b) ou então o que os PCNs chamavam de “bloco de conteúdos” (Brasil, 1997, 1998), ou ainda, “conteúdos estruturantes” tal como sugerido pelas DCEs do Paraná (Paraná, 2008). Embora não exatamente igual, em geral, os documentos estabelecem como matrizes das práticas corporais, jogos e brincadeiras, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas corporais de aventura. Por via dessas expressões maiores, os documentos sugerem não só um quadro de práticas corporais específicas que pode ser mobilizado pelo professor, como apresentam as competências, habilidades, objetivos de ensino e dimensões do conhecimento que precisam ser estimulados de maneira adjacente ao trabalho com as práticas corporais da cultura de movimento (Brasil, 2017a, 2017b; Paraná, 2018).

Entre as dimensões do conhecimento que os currículos devem contemplar através das atividades de movência estão, por exemplo, a “experimentação”, “uso e apropriação”, “fruição”, “construção de valores”, “reflexão sobre a ação”, dentre outros aspectos (Brasil, 2017a, 2017b). Já no que se refere ao desenvolvimento de competências, os documentos normativos estipulam que a Educação Física em âmbito escolar seja capaz de fazer com que o aluno experimente, desfrute, aprecie, usufrua das práticas corporais; compreenda os significados e a relevância das práticas motrizes; reconheça o seu direito legal ao acesso à Educação Física e à cultura de movimento; interprete e recrie valores associados às práticas; reconheça a variabilidade de padrões de desempenho, saúde e estética corporal, a fim de respeitar os seus pares e acolher as diferenças; identifique, compreenda e combata eventuais formas de preconceitos e condições discriminatórias no envolvimento com as práticas corporais dentro e fora da escola; enfim, uma gama de competências as quais se espera que a Educação Física consiga conciliar frente ao processo de ensino aprendizagem (Brasil, 2017a, p. 221; Paraná, 2018, p. 342-343).

Diante dessa esteira de competências, conhecimentos e habilidades, como é possível depreender, as aulas de Educação Física na escola não se trata somente de um espaço para o se-movimentar, mas também um ambiente para cultivar significados, reflexões e valores exteriores às práticas corporais que dizem respeito ao universo das relações sociais. Tal como exposto nas diretrizes curriculares, interessante notar que uma dessas condutas sociais a serem estimuladas por via do contato com a Educação Física se refere ao reconhecimento das diferenças e da superação de preconceitos, pauta fundamental para as pessoas com deficiência. Embora não esteja explícita de forma clara, pressupõe-se que as práticas corporais ministradas pelos professores de Educação Física devem trabalhar com essas competências, tanto no sentido de gerar reflexões e iniciativas inclusivas entre os alunos considerados normotípicos, como garantir o acesso das crianças com necessidades específicas à cultura de movimento.

Ao olhar para os documentos macro orientadores da Educação Física, percebe-se que, de algum modo, todos chamam atenção para a necessidade de a Educação Física abordar a temática da diversidade e estimular meios para suplantar os mais diferentes tipos de intolerância e discriminação (Brasil, 1997, 1998; Brasil, 2017a, 2017b; Paraná, 2008; 2018). No entanto, cabe sublinhar que, esse tipo de reflexão decorre do próprio leitor, pois quase não são abordados tópicos ou seções específicas que contemplem uma análise acerca da Educação Especial ou da Educação Física Adaptada, com exceção de uma breve discussão sobre o tema levada a cabo nos PCNs, através dos subtítulos “Portadores de deficiências Físicas⁴” (Brasil, 1997, p. 31) e “Portadores de Necessidades Especiais” (Brasil, 1998, p. 56-57).

Face a esse quadro esboçado, ao menos no tocante aos documentos aqui analisados e em relação à disciplina da Educação Física, constata-se que os PCNs são os materiais que mais apresentam uma tentativa de aproximação com a Educação Especial, muito embora ainda de maneira bastante sutil, pois abrangem uma fração praticamente irrisória do documento como um todo. Porém, se contrastado com os outros documentos, faça-se justiça aqui, os PCNs estão a frente neste quesito ainda que corresponda a um documento mais velho que a própria BNCC ou as DCEs do Paraná. Num trecho muito limitado de aproximadamente uma página, os PCNs trazem algumas reflexões e orientações sobre assunto, as quais algumas são discorridas da seguinte maneira (Brasil, 1998, p. 56-57):

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de necessidades especiais tendem a ser excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inserção social, que levam este aluno a uma maior condição de consciência, em busca da sua futura independência.

É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos.

Garantidas as condições de segurança, o professor deve fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. O professor deve ser flexível, fazendo as adequações necessárias no plano gestual, nas regras das atividades, na utilização de materiais e do espaço para estimular, tanto no aluno portador de necessidades especiais como no grupo, todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão.

Nos excertos em questão, é possível observar que os PCNs emitem importantes considerações, as quais, destacam-se a questão da exclusão e do preconceito, a relevância da participação e da adesão às aulas, os cuidados necessários de acordo com cada condição clínica, as adaptações dos materiais e do espaço, a adequação do funcionamento das práticas corporais etc. Embora, à primeira vista, essas orientações passem a sensação de que a discussão da Educação Especial e da Educação Física Adaptada está sendo contemplada no documento, na verdade, as recomendações sugeridas se dão de forma

⁴ Importante ratificar que o termo “portadores de deficiências físicas” ou “portadores de necessidades especiais” já não é mais utilizado na literatura, uma vez que a terminologia apresenta inconsistências no que se refere à concepção de inclusão. Todavia, até a década de 1990, o conceito era ainda bastante mobilizado, tanto é que aparece em alguns documentos oficiais.

bastante apressada e generalista. Nesse sentido, apesar de ser flagrante menções à necessidade de inclusão e de respeito às diversidades ao longo do documento, os PCNs não focam de maneira específica nos grupos com necessidades adaptadas, muito menos trazem exemplos de aplicações nas aulas ou tampouco articulam os conteúdos sob uma perspectiva de adaptação das práticas corporais.

No lastro desse entendimento, mesmo apresentando uma seção dedicada aos grupos com deficiência, bem como estabelecendo como alguns dos seus princípios a inclusão⁵ e a diversidade⁶ (Brasil, 1998, p. 19), não se pode afirmar que os PCNs atendem às necessidades do professor que atua com diferentes públicos na Educação Básica. Na realidade, se analisado mais sistematicamente o texto como um todo, constata-se que o documento se demonstra mais sensível às questões de classe, gênero e raça. Em que pese a indiscutível legitimidade dessas discussões, o documento fornece mais exemplos de como relacionar os conteúdos com essas pautas, do que prevê sistematizações mínimas para a Educação Especial, sobretudo em termos de aplicações práticas no cotidiano do professor que se depara com classes de alunos especiais.

Dentro da conjuntura apresentada, por mais que os PCNs (1998, p. 29) sejam claros em dizer que “A Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva, visando seu aprimoramento como seres humanos”, inclusive alertando para o fato “[...] que os alunos portadores de necessidades especiais não podem ser privados das aulas de Educação Física”, o documento joga a responsabilidade toda para o professor e para escola na medida em que esses devem refletir sobre as adaptações, não trazendo, infelizmente, orientações mais concretas de como encaminhar essas adequações no cotidiano escolar.

Contudo, há que se ter em conta que os PCNs se trata de um documento da década de 1990, período em que a discussão da Educação Especial ainda estava em estágios bastante iniciais no Brasil. Desse modo, é louvável a iniciativa que seus idealizadores tiveram ao conduzir essa temática, abrindo espaço para que essa agenda no plano curricular fosse ampliada. Ao menos, era isso o que deveria ser esperado das diretrizes e orientações curriculares sucessoras. Porém, não foi exatamente o que aconteceu. O documento que veio para substituir os PCNs, a saber, a BNCC, restringiu ainda mais a abordagem sobre a Educação Especial, quase não sendo possível depreender qualquer conexão da Educação Física com os grupos que necessitam de demandas educacionais específicas na escola.

Tanto a BNCC do Ensino Fundamental quanto a do Ensino Médio, pelo menos nas seções que versam sobre a Educação Física, não fazem praticamente nenhuma menção à Educação Especial. O único momento em que se pode dizer que é possível estabelecer um paralelo com a discussão da inclusão é observado na seção em que se apresentam as competências específicas da Educação Física, mais precisamente na quinta competência que diz o seguinte: “Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (Brasil, 2017a, p. 221). Pressupõe-se a partir dessa assertiva, que o professor deve depreender, por ele mesmo, que uma das formas de preconceito e discriminação se relaciona com a exclusão das PcD.

⁵ De acordo com os PCNs, o princípio da inclusão visa romper com o passado da Educação Física cujo histórico era o da segregação entre indivíduos aptos e inaptos frente às necessidades de desempenho físico.

⁶ Já o princípio da diversidade fala tanto a respeito da multiplicidade dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, como da pluralidade dos sujeitos que consomem das práticas corporais. Cabe, no entanto, ressaltar que, em nenhum dos princípios, é mencionado especificamente as pessoas com deficiência.

Analisando de maneira um pouco mais detida o documento, em nenhum momento, a BNCC faz indicações de como deve ser o trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes com necessidades específicas. Nem mesmo são apresentadas orientações universais que se apliquem a todas as disciplinas assim como se observa nos PNCs. Talvez o ponto mais alto do documento a respeito dessa questão esteja na seção onde a BNCC versa sobre o pacto interfederativo em prol da implementação da base curricular, em especial quando chama atenção para os princípios de igualdade e equidade:

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas (Brasil, 2017a, p. 15).

[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2017a, p. 15).

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2017a, p. 15).

Pode-se dizer que esses três fragmentos são o que há de mais concreto sobre o assunto da Educação Especial em toda a BNCC, não dispondo qualquer outra abordagem mais acentuada acerca da educação dos alunos com deficiência na Educação Básica. Como é passível de observação, as diretrizes apenas apontam para a necessidade de contemplação das singularidades e diferenças, a fim de que o Estado possa cumprir com a sua obrigação frente à Lei de Inclusão nº 13.146/2015. Todavia, o ato de mencionar valores de igualdade e equidade, não faz da BNCC um documento inclusivo, na medida em que, lamentavelmente, as insinuações ao tema são praticamente inexistentes com exceção dessas pequenas e vagas considerações lançadas ao corpo do texto (Froehlich; Meurer, 2021).

A análise da BNCC revela limitações, o que leva a preocupação, uma vez que a Base Nacional, por seu status federativo, é um material que subsidia a formação de novos currículos em todo o país. Esse é o caso, por exemplo, do Estado do Paraná, que mais recentemente organizou suas diretrizes curriculares tendo como referência direta a BNCC (Paraná, 2018, 2021a, 2021b). Se coincidência ou não, o Referencial Curricular do Paraná, na parte que apresenta a organização curricular da Educação Física, assim como a BNCC, não faz quase nenhuma alusão à Educação Inclusiva, com exceção das competências que sinalizam para a urgência da superação de preconceitos e discriminações no prisma das práticas corporais (Paraná, 2018, p. 343).

Ainda na seção que aborda a Educação Física, o referencial paranaense traz apenas mais um momento em que é possível depreender uma menção às populações-alvo específicas, quando sugere que para compreender a Educação Física numa perspectiva mais ampla é necessário abordá-la de uma maneira holística, “[...] ou seja, compreender que exerce influência e também é influenciada pelas interações que se estabelecem por meio das relações sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, étnico-raciais, de orientação sexual, de gênero, de geração, de **condição física e mental** entre outras, enfatizando o respeito à pluralidade de ideias e à diversidade humana” (Paraná, 2018, p. 339-340, grifo nosso). Trata-se, novamente, de uma indicação bastante sutil, ficando a cargo do professor entender que a diversidade humana compreende incluir também

aqueles com necessidades específicas, para além das pautas de classe, gênero, raça, política e economia que costumam parecer com mais evidência nos currículos.

Vale ressaltar que, paralelamente ao referencial curricular do estado do Paraná, há ainda, com base na BNCC, o estabelecimento das unidades temáticas, orientações dos conteúdos e as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Essa normatização curricular é socializada no documento intitulado de “Currículo da Rede Estadual Paranaense” (CREEP) (Paraná, 2021a, 2021b). Mais uma vez, o material disponibilizado, tanto para as séries iniciais (Paraná, 2021a) quanto para as séries finais do ensino fundamental (Paraná, 2021b), não fornece sugestões de aplicação de qualquer prática motriz para as crianças com deficiência. Nem mesmo são mencionadas no decorrer dos arquivos, evidenciando, portanto, uma grande limitação nessa discussão.

Assim sendo, um ponto interessante a comentar é que as Diretrizes Curriculares Estaduais, as DCEs do Paraná, do ano de 2008, também já não explicitavam de maneira adequada e suficiente a abordagem da Educação Especial. Na realidade, da mesma forma que os documentos atuais (Paraná, 2021a, 2021b), havia uma radicalização da discussão política em prol dos grupos minoritários, porém com um grande vácuo no que concerne o grupo das pessoas com deficiência, mesmo o documento tendo estabelecido um elemento articulador⁷ chamado de “Cultura Corporal e Diversidade” (Paraná, 2008). Dessa forma, passada mais de uma década, os documentos atuais exibem as mesmas “deficiências” curriculares, delegando aos docentes e a escola a complexa tarefa de promover a adaptabilidade e a inclusão, porém sem qualquer orientação mais sistematizada por parte dos currículos normativos da federação.

Enfim, após a leitura e análise dos documentos que regimentam e instrumentalizam a Educação Física no Brasil e no Estado do Paraná, pode-se defender a tese de que os currículos normatizadores da Educação Física brasileira não compreendem de modo satisfatório a abordagem da Educação Inclusiva, muito menos suprem com orientações mais elaboradas o trabalho docente.

Considerações Finais

A partir do trabalho aqui realizado, abriu-se a oportunidade para que a autoria emergisse no cenário das dificuldades sentidas pelas pessoas com deficiência. Ao fazermos o regresso pela história, pudemos verificar que, por milhares de anos, as PcD foram marginalizadas no tecido social, sofrendo não só de processos de exclusão e segregação, como também de violência física e simbólica. Lamentavelmente, esse cenário demorou a ser modificado e até hoje as pessoas com deficiência sentem o impacto da desinformação e da negligência, resultado em medidas de baixa representatividade e pouco alvissareiras. Nessa senda, infelizmente, a conjuntura social a qual a PcD está imersa ainda permanece bastante vulnerável, principalmente em países emergentes como o Brasil, que não conseguem fornecer uma estrutura adequada para dar um mínimo de conforto e qualidade de vida para as pessoas dependentes de adaptações sociais.

Como pudemos verificar, quando o assunto da deficiência é correlacionado com o campo educacional, a situação é ainda mais agravante, pois as políticas educacionais de

⁷ Os elementos articuladores, segundo as DCEs do Paraná, seriam um quadro de temas, o qual deveria ser correlacionado com a cultura corporal. Ou seja, o professor da disciplina de Educação Física, para além de promover o contato dos escolares com as práticas corporais, deveria estabelecer relações e discussões com temas como corpo, saúde, trabalho, lazer, mídia, diversidade etc. No tema diversidade, em tese, o assunto da Educação Especial deveria ser contemplado.

inclusão só começaram a ser prospectadas de maneira mais holística nas últimas décadas. Não obstante, as leis e as iniciativas de integração não têm sido, ao menos até o momento, suficientes para garantir pleno acesso das pessoas com deficiência ao ensino adaptado, pois existem ainda muitas carências estruturais e funcionais que inviabilizam a educação inclusiva. Uma dessas insuficiências diz respeito à fragilidade dos documentos que normatizam a educação brasileira, tal como identificado na análise dos currículos que orientam o ensino no Brasil.

De um modo geral, a análise dos principais textos que fundamentam a construção dos currículos no Brasil, revelou uma insuficiente menção à Educação Especial, levando a depreender que as escolas e os docentes têm a responsabilidade de conduzir intervenções inclusivas, mesmo sem disporem de estímulos ou direcionamentos mínimos ofertados pelos documentos normativos da Educação Brasileira. Como se essa conjuntura já não fosse desafiadora para todas as áreas do conhecimento que atuam na escola, percebemos que a área da Educação Física possivelmente enfrenta os maiores desafios, já que as adaptações a serem realizadas não são apenas de ordem dos conteúdos, mas também a nível estrutural dos espaços e de instrumentação para o desenvolvimento das práticas corporais.

No lastro desse entendimento, os documentos curriculares normativos que deveriam apresentar as direções a serem percorridas durante o ensino não fornecem as bases suficientes para orientar o professor no seu cotidiano docente. Se, por um lado, existem aqueles documentos que são demasiados generalistas, por outro, há aqueles que quase não fazem nenhuma alusão à Educação Especial ou Inclusiva. Como produto dessa insuficiência, alunos com deficiência e professores ficam desamparados nesses documentos, já que não são fornecidas sugestões de como as atividades podem ser adaptadas, especialmente na rede pública de ensino cujas estruturas e os insumos para as aulas práticas são bastante precários. Assim sendo, diante de um cenário cada vez maior de estudantes com necessidades singulares nas escolas, em particular com o reconhecimento de novas condições neurológicas e transtornos como TDAH, TEA, TOD, TDDH, TOC e, dentre outros, é estarrecedor o fato de que os documentos balizadores da educação nacional passem aquém dessa discussão e se mostrem “deficientes” no que tange à “inclusão” das pessoas com deficiência.

Os dados em tela, portanto, exprimem grande preocupação, uma vez que a Educação Física, como pudemos abordar, tem grande significado e relevância para as pessoas com deficiência, sobretudo entre as crianças e jovens cujos benefícios associados às práticas corporais lúdicas tendem a ser ainda mais vigorosos. Nessa direção, sem o contato com o universo da movência, alguns segmentos do amadurecimento infantil podem ser prejudicados se estendendo para outras fases do desenvolvimento biopsicossocial. Daí a real importância da Educação Física como facilitadora das escritas biográficas das pessoas com deficiência, pois a área, além de promover melhorias nas esferas biopsicossociais, tem a capacidade de destravar uma potência de movimento que é prazerosa, satisfatória e durável para toda a vida. E em sendo a escola uma das primeiras vias de acesso para o campo da Educação Física, se torna essencial que a experiência com as práticas corporais de movimento seja agradável, especialmente entre as crianças e jovens com deficiência.

Agradecimentos

Os autores agradecem à CAPES pelo suporte financeiro aos bolsistas – O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ALHUMAID, Majed M. Atividade física e autoestima em pessoas com deficiência na Arábia Saudita. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 30, p. 1-5, 2024.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência**: Em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995.

ARISTÓTELES. **A Política**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim – Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.853/1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 215/1987, de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Brasília, 1987.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CES 07/2004, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, mar. 2012.

BUENO José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração /segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993.

BUENO, Josiane Jocoski; BUENO, Sávio; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 0, p. 1-20, 20 jun. 2023.

CADÓ, Lenice de Fátima; KERN, Angélica Cristina; GASPARY, Felipe de Lima; PALMA, Luciana Erina. Acessibilidade instrumental e arquitetônica em aulas de Educação Física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, Marília, v. 21, n. 2, p. 265-278, 13 jan. 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. Campinas: Papyrus, 1994.

CASTRO, Eliane Mauerberg de; TAVARES, Carolina Paioli; PANHAN, Ana Carolina; IASI, Thayná Cristina Parsaneze; FIGUEIREDO, Gabriella Andreetta; CASTRO, Marcela Rodrigues de et al. Educação Física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ciência em Extensão**, v. 9, n. 1, p.35-61, 2013.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Recursos Públicos na Esfera Privada: política de educação especial em um município paulista de grande porte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 457-472, 2023.

COSTA; Alberto Martins da; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, mai. 2004.

EFE, Mehmet. Investigation of physical self-perception and sports participation motivations of physically disabled individuals. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 14, n. 10, p. 17658-17676, out. 2023.

ELIAS, Norbert. Introdução. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric (Orgs.). **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric (Orgs.). **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FERREIRA, Lúcio Fernandes; BARROS, João Luiz da Costa; BRUZI, Alessandro Teodoro; FREUDENHEIM, Andrea Michele. Direitos Humanos, Esporte e Educação Física: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 113-123, dez. 2021.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, mar. 2016.

FROEHLICH, Daniela Camila; MEURER, Ane Carine. Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 7, mar. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; BARCELOS, Liliam Guimarães de. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: movimentos e disputas no interior do estado integral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 1-16, 2021.

GEHLEN, Arnold. **El hombre: su aturaliza y su lugar em el mundo**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987.

GINIS, Kathleen A Martin; PLOEG, Hidde P van der; FOSTER, Charlie; LAI, Byron; MCBRIDE, Christopher B; NG, Kwok; PRATT, Michael; SHIRAZIPOUR, Celina H; SMITH, Brett; VÁSQUEZ, Priscilla M. Participation of people living with disabilities in physical activity: a global perspective. **The Lancet**, v. 398, n. 10298, p. 443-455, jul. 2021.

GOUVEA, Raul; LI, Shihong. Smart Nations for All, Disability and Jobs: a global perspective. **Journal of the Knowledge Economy**, v. 13, n. 2, p. 1635-1650, abr. 2021.

GREGUOL, Márcia; ROSE JÚNIOR, Dante de. Aptidão física relacionada à saúde de jovens cegos em escolas regulares e especiais. **Journal of Human Growth and Development**, Santo André, v. 19, n. 1, p. 42-53, abr. 2009.

HSIEH, Kelly; HILGENKAMP, Thessa; MURTHY, Sumithra; HELLER, Tamar; RIMMER, James. Low Levels of Physical Activity and Sedentary Behavior in Adults with Intellectual Disabilities. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 12, p. 1-17, 4 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO E GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD contínua: pessoas com deficiência 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JACINTO, Miguel; FRONTINI, Roberta; MATOS, Rui; ANTUNES, Raul. Effects of Exercise Programs on Anxiety in Individuals with Disabilities: a systematic review with a meta-analysis. **Healthcare**, v. 9, n. 8, p. 1-12, 13 ago. 2021.

JACINTO, Miguel; MONTEIRO, Diogo; OLIVEIRA, Joana; DIZ, Susana; FRONTINI, Roberta; MATOS, Rui; ANTUNES, Raul. The Effects of Physical Activity, Exercise, and

Sports Programs on Depressive Symptoms in Individuals with Disabilities: a systematic review with meta-analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 12, p. 1-14, jun. 2023.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. UNIMEP: Piracicaba, 1999.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: revisitando a história. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 283-300, jun. 2019.

LOCKE, John. **Alguns pensamentos sobre a educação**. Coimbra: Almedina, 2012.

LOPES, Ingrid Anelise; GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-20, 2021.

LORENTZ, Lutiana Nacur. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas com deficiência**. São Paulo: LTr, 2006.

MARINI, Irmo. The history of treatment toward persons with disabilities. In: MARINI, Irmo; GLOVER-GRAF, Norreen M.; MILLINGTON, Michael. **Psychosocial aspects of disability: Insider perspectives and counseling strategies**. New York: Springer, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, may-ago. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. Desafios e possibilidades para a implementação de uma Educação Especial e inclusiva na rede estadual de ensino de Sergipe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 1-18, 2023.

MOISES, Ronaldo Rodrigues; STOCKMAN, Daniel. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America**, v. 3, p. 1-17, 2020.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, n. 29, p. 1-16, 4 fev. 2023.

NACIF, Marcella Fernandes Patuccié; FIGUEIREDO, Diogo Hilgemberg; NEVES, Clara Mockdece; MEIRELES, Juliana Fernandes Filgueiras; FIGUEIREDO, Diego Hilgemberg; PEDRETTI, Augusto et al. Educação Física Escolar: percepções do aluno com

deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 111-124, 2016.

NOCE, Franco; SIMIM, Mário Antônio de Moura; MELLO, Marco Túlio de. A percepção de qualidade de vida de pessoas portadoras de deficiência física pode ser influenciada pela prática de atividade física? **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 174-178, jun. 2009.

OCHOA MARTÍNEZ, Paulina Yesica; HALL LÓPEZ, Javier Arturo; TEIXEIRA, Ana Maria. Physical activity during school recess and Physical Education among deaf school children1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, p. 49-56, 2022.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; MENEGALDO, Pedro Henrique Iglesias; BRASIL, Marcos Roberto; MATTES, Verônica Volski; SOUZA, Juliano de. O recreio escolar como acordo mimético do “Processo Civilizador”. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, p. 1-21, 2024.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de. **Configurações simbólicas da movência – Do processo evolutivo ao desenvolvimento social**: aportes para a teoria da Educação Física e do Esporte. 2024. 707f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2024.

OLIVEIRA, Vinicius Machado de; SOUZA, Juliano de. A INFÂNCIA, O BRINCAR E O JOGAR: reflexões a partir do referencial teórico de norbert elias. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-22, abr. 2018.

ORCIOLI-SILVA, Diego; SASAKI, Jeffer Eidi; TASSITANO, Rafael Miranda; RIBEIRO, Cezar Grontowski; CHRISTOFARO, Diego Giulliano Destro; BEZERRA, Ewertton Souza et al. Atividade física para pessoas com deficiência: guia de atividade física para a população brasileira. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, Florianópolis, v. 26, p. 1-11, 2021.

OSÓRIO, Priscila Formagio; SARDAGNA, Helena Venites. A falta de oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: narrativas dos professores de uma escola pública. **Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 61-76, 24 mar. 2020.

PALMA; Luciana Erina; MANTA, Sofia Wolker. Alunos com deficiência física: a compreensão dos professores de Educação Física sobre a acessibilidade nos espaços de prática para as aulas. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 303-314, mai./ago. 2010.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**: Educação Física – Anos Iniciais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2021a.

PARANÁ. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**: Educação Física – Anos Finais. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2021b.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Educação Física. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2018.

PEDOTT, Larissa Gomes Ornelas; ANGELUCCI, Carla Biancha. Análise de Solicitações ao Ministério Público sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 437-452, jul. 2020.

PENROSE, Walter D. The Discourse of Disability in Ancient Greece. **Classical World**, v. 108, n. 4, p. 499-523, jun. 2015.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental**: da Superstição a Ciência. São Paulo: Quieroz, 1984.

PFAU, Aleksandra. Protecting or Restraining? Madness as a Disability in Late Medieval France. In: EYLER, Joshua R. **Disability in the Middle Ages**: reconsiderations and reverberations. New York: Routledge, 2010.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2014.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1972.

PUGLIA, Marília Basílio; PANDA, Maria Denise Justo. Aptidão física de escolares com deficiência intelectual leve. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 134-139, abr./jun. 2016.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da Educação (Extratos)**. São Paulo: Edipro, 2017.

SANTOS, Marina Santana dos. **EDUCAÇÃO E INCLUSÃO**: Os resultados de um curso de LIBRAS nas relações comunicativas entre estudantes Surdos e ouvintes. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

SEBASTIÃO, Luciane Lima; FREIRE, Elisabete dos Santos. A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-12, 30 nov. 2009.

SILVA, Cláudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A Educação Física Adaptada**: implicações curriculares e formação profissional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SILVA, José Valdo Tenório da; SILVA, Amaro Wellington da; SILVA, Keity Maria Nogueira da; KEINER, Simone Assunção; TOSCANO, Chrystiane Vasconcelos Andrade. Teleatendimento em exercício físico para população com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, p. 77-92, 2023.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; SOUSA, Sônia Bertoni; VIDAL, Maria Helena Candelori. Dilemas e perspectivas da Educação Física, diante do paradigma da inclusão. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 125-135, mai./ago. 2008.

SILVA, Rita de Fátima da; SEABRA JUNIOR, Luiz; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Educação Física Adaptada no Brasil**: da história a inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SNEED. Disability and Infanticide in Ancient Greece. **Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens**, v. 90, n. 4, p. 747-772, oct./sep. 2021.

SOUZA, Juliano de. **Do homo movens ao homo academicus**: rumo a uma teoria reflexiva da Educação Física. São Paulo: LiberArs, 2021.

SOUZA, Juliano de. Educação Física reflexiva – problemas, hipóteses e programa de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. 1-15, jan./dez. 2019.

SOUZA, Juliano de. Movência: um elogio à Educação Física e ao Esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-17, mar. 2023.

STRIOTO, Larissa Daniele Rubira; VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes. Análise da percepção de competência física de crianças com deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 3, p. 441-452, set./dez. 2009.

THE LANCET. Prioritising disability in universal health coverage. **Lancet**, v. 394, p. 187, 2019.

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TOP, Elif; AKIL, Mustafa. The Effect of Motivation to Participate in Sport on Prosocial and Antisocial Behaviors in Individuals with Physical Disabilities. **Iranian Journal of Public Health**, p. 2183-2190, 26 out. 2021.

WILSON, Edward Osborne. A conquista social da Terra. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global report on health equity for persons with disabilities**. Geneva: World Health Organization, 2022.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)