

**DEFICIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERFACES EM DIMENSÕES SOCIAIS E CULTURAIS SOBRE INCLUSÃO**

**DISABILITIES, EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION: INTERFACES IN SOCIAL AND CULTURAL DIMENSIONS ABOUT INCLUSION**

**DISCAPACIDADES, EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA: INTERFACES EN LAS DIMENSIONES SOCIALES Y CULTURALES SOBRE LA INCLUSIÓN**

Rodrigo Ribeiro Nascimento<sup>1</sup>; Fernando Araujo Crescencio<sup>2</sup>, Neil Franco<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor de Educação Física na rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor de Educação Física.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor adjunto do curso de graduação em Educação Física e do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

*Correspondência para:* nascimento.ribeiro.rodrigo@gmail.com

*Submetido em 28 de janeiro de 2024.*

*Primeira decisão editorial em 24 de fevereiro de 2024.*

*Segunda decisão editorial em 27 de março de 2024.*

*Aceito em 02 de abril de 2024.*

**Resumo:** Discussões em relação às deficiências e à Educação Física, nas dimensões sociais e culturais ganharam destaque na contemporaneidade. Todavia, a inclusão das pessoas com

deficiência (PCD) nos diversos contextos sociais permanece em um campo utópico. Este ensaio teórico, por meio de fontes bibliográficas e documentais, tem como objetivo evidenciar concepções sobre as PCD e suas implicações com as áreas da Educação e da Educação Física. Nesse caminho, intenta-se estimular a valorização pelas lutas em prol das PCD, os direitos conquistados e os avanços nos campos científico e educacional. Tais reflexões nos levam a concluir que, apenas com o entendimento de que o que está em pauta é o respeito às diferenças, a sociedade terá potência para transformar imagens historicamente consolidadas.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Física. Pessoas com Deficiência. Inclusão.

**Abstract:** Discussions regarding disabilities and Physical Education, in the social and cultural dimensions have gained prominence in contemporary times. However, the inclusion of people with disabilities (PWD) in different social contexts remains in a utopian field. This theoretical essay, using bibliographic and documentary sources, aims to highlight concepts about the PWD and its implications in the areas of Education and Physical Education. In this way, the intention is to stimulate the valorization of the struggles in favor of the PWD, the conquered rights and the advances in the scientific and educational fields. Such reflections lead us to conclude that only with the understanding that what is on the agenda is respect for the differences that society will have the power to transform historically consolidated images.

**Keywords:** Education. Physical Education. Disabled Person. Inclusion.

**Resumen:** Debates sobre discapacidad y Educación Física, en las dimensiones social y cultural, han cobrado protagonismo en la época contemporánea. Sin embargo, la inclusión de personas con discapacidad (PCD) en diferentes contextos sociales, sigue siendo un campo utópico. Este ensayo teórico, utilizando fuentes bibliográficas y documentales, pretende resaltar conceptos sobre las PCD y sus implicaciones en las áreas de Educación y Educación Física. De esta manera, se pretende estimular la valorización de las luchas a favor de las PCD, los derechos conquistados y los avances en el campo científico y educativo. Tales reflexiones nos llevan a concluir que solo con el entendimiento de que lo que está en la agenda es el respeto a las diferencias, la sociedad tendrá el poder de transformar imágenes históricamente consolidadas.

**Palabras clave:** Educación. Educación Física. Persona Discapacitada. Inclusión.

## INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é marcada pelo desafio de promover a igualdade, contestar práticas homogeneizadoras e desenvolver ações que problematizem as diferenças culturais e identitárias que se manifestam em diversas questões inerentes ao cotidiano escolar: étnicas, religiosas, de gênero, sexualidade, deficiências, entre outras (Candau, 2011). Resguardando o diálogo sobre demandas educacionais atuais, este estudo defende a luta por uma educação inclusiva, pelo direito à igualdade e ao diálogo sobre as diferenças e pela efetivação das políticas educacionais brasileiras.

Skliar (1999, p. 18) considera que é necessário compreender os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulamentam as formas como os corpos e a normalidade desses são pensadas, o que ultrapassa os domínios biológicos. Desse modo, “[...] a deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e sua historicidade.”

Na contemporaneidade, há avanços em relação aos direitos das Pessoas com Deficiência (PCD), dos quais podemos traçar um recorte cronológico que se inicia com a criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, firmada em 1948, e foi até o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem sua terceira edição renovada no ano de 2019. Esses aparatos legais e outras normativas criadas entre eles primam pela instituição de medidas de reconhecimento das PCD como sujeitos de direito, aspectos que serão contextualizados na primeira seção (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948; Brasil, 2019).

Para Cidade (2006), mesmo diante dos avanços legais, ainda existem resquícios de preconceito e marginalização sobre as PCD. Nesse caminho sinuoso, não podemos desconsiderar as lutas sociais em prol desses sujeitos, as políticas públicas existentes, os direitos conquistados em todo o mundo e os avanços ocorridos no campo científico. É relevante haver a transformação de imagens consolidadas e preconceituosas em relação às PCD, para que possamos valorizar as conquistas históricas dessa população (Platt, 1999; Pereira, 2009).

Nessa perspectiva, esta pesquisa, de natureza bibliográfica e reflexiva, identifica-se como um ensaio teórico, tal como delineado por Severino (2007). Ancora-se em uma abordagem analítica qualitativa, construída a partir de fontes bibliográficas e documentais, que intenta: 1) contextualizar historicamente as construções sociais e culturais sobre deficiências, EF e Educação; 2) evidenciar movimentos sociais e marcos legais de apoio às PCD e à educação inclusiva; e, por fim, 3) refletir sobre as relações políticas, sociais, culturais e pedagógicas existentes entre EF, Educação e Deficiências.

As leituras iniciais sobre o tema foram fundamentadas em referenciais impressos e eletrônicos, acessados em primeiras investigações realizadas entre 2017 e 2018. Esses materiais teóricos – produzidos por autorias do Ensino Superior em EF de instituições que se dedicam a tal tema, por exemplo, a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade Federal de Uberlândia, assim como outros materiais encontrados em bases de busca de material bibliográfico (Google Acadêmico e *Scielo*) – nortearam a pesquisa. Nesse momento, foram acessados os seguintes referenciais: Adreana Platt (1999), Ruth Cidade (2006) e Ray Pereira (2009).

Entretanto, na busca do entendimento sobre os processos históricos em relação às deficiências, essas fontes não forneceram subsídios suficientes para compreender as relações entre as PCD e as áreas da Educação e da EF. Por isso, foram necessárias novas investigações na literatura (de forma não sistematizada), visto que nossa intenção era de enriquecer o material teórico investigado e consubstanciar as discussões do Ensaio Teórico.

Alguns descritores foram utilizados: História, Deficiência e Educação Física; Histórico da Deficiência e da Educação Física; Cronologia da Deficiência e da Educação Física; e PCD e Educação Física. As buscas foram realizadas no mês de outubro de 2020, nos bancos de dados eletrônicos da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação em Educação (ANPED), nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial<sup>1</sup> (CBEE), no Google Acadêmico, no *Scielo*, e no Banco de Teses e Dissertações Capes. Os resultados encontrados estão descritos no quadro 01, apresentado abaixo:

Quadro 01

Base de dados	Referenciais encontrados	Total
ANPED	-	-
CBEE	-	-
Google Acadêmico	Strapasson e Carniel (2007); Oliveira (2019); Diniz et al. (2019) e Camargo e Caiado (2020)	04
Scielo	Richineli, Porto e Moreira (2008)	01
Banco de Teses e Dissertações Capes	-	-
Total		05

Fonte: autores, 2021.

Após concluir as buscas nessas bases de dados, constatamos baixa incidência de publicações que tivessem como objetivo estabelecer relação entre deficiências, Educação e EF, envolvendo aspectos sociais e culturas e de documentos oficiais. Desse modo, a realização desta investigação justifica-se, primeiramente, pela relevância em ampliar a produção do conhecimento nesse campo.

Ademais, é importante destacar o entendimento de que as PCD sempre fizeram parte da história da humanidade, subentende-se, assim, que esses sujeitos, distantes dos ideais de normalidade em cada período, também produziram e produzem cultura, seja na dimensão da afirmação seja da negação do reconhecimento das diferenças humanas.

---

<sup>1</sup> Nos anais do CBEE, estavam disponíveis apenas as edições VI de 2014, VII de 2016 e VIII de 2018. Essa busca sucedeu-se através do site: [www.proceedings.science/cbee](http://www.proceedings.science/cbee).

Por isso, levanta-se a **questão**: Como as PCD foram e são interpretadas, a partir de perspectivas sociais e culturais, bem como de documentos oficiais, relacionados às áreas da Educação e da EF? Dessa forma, destaca-se o **objetivo geral** deste ensaio teórico: contextualizar aspectos sociais e culturais, além de documentos oficiais que envolvem Deficiências e inclusão e suas interfaces com as áreas da EF e da Educação.

Este estudo foi dividido em 2 seções. Na seção a seguir, evidenciaremos a relação entre Deficiências, Sociedade e Educação e, na sequência, Deficiências e suas Interfaces com a EF. Nas considerações finais, propõe-se uma reflexão sobre vicissitudes que levem indícios da implementação da educação inclusiva.

## **DEFICIÊNCIAS, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO**

Mesmo que já houvesse no Brasil algumas perspectivas educacionais direcionadas às PCD (sobretudo de cunho filantrópico e religioso), foi apenas no século XX que as legislações e as políticas de apoio a tal grupo passaram por seu advento e difusão no país. Nesse período, destaca-se a ampliação de considerações sobre propostas educacionais relacionadas às PCD, enfatizando ideais de reabilitação e normatização. As instituições voltadas para a educação das PCD tinham como motivação a caridade predominantemente (Strapasson; Carniel, 2007).

O processo educativo direcionado às PCD, durante muito tempo, esteve aliado à reabilitação e à normatização, entretanto a sociedade exigiu que fossem ampliadas as oportunidades trabalhistas e educacionais voltadas para esse segmento da população. As portas do sistema educacional foram abertas, e a inserção de discentes com deficiência em salas de aula regulares iniciou-se na década de 1960. Nesse momento, adotava-se a visão de que as crianças com deficiência não deveriam ser segregadas, tendo o direito de desfrutar das mesmas condições que as outras interpretadas como “normais” (Platt, 1999).

No ano de 1961, a Lei n.º 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), destaca a necessidade de integrar as PCD nos sistemas regulares de ensino. Essa lei também torna a EF obrigatória no sistema escolar brasileiro, nos níveis primário e ginásio, até a idade de 18 anos (Chicon, 2008), através da justificativa do importante papel realizado pela área no desenvolvimento afetivo, intelectual, motor e social do segmento estudantil (Strapasson; Carniel, 2007).

Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU) teve a primeira iniciativa em relação aos direitos das PCD, com a aprovação da “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”.

A ONU também iniciou um movimento mundial que culminou na realização do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), em 1981, movimento que influenciou na criação de várias entidades comprometidas com as demandas dessa população. No mesmo ano, no Brasil, surge um movimento inédito, conduzido pelas próprias PCD, o Movimento das PCD, que reivindicavam, na sociedade, a sua posição como cidadãos (Pereira, 2009).

No ano de 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) postula sobre a educação dos diferentes sujeitos e aborda a importância da sua realização, preferencialmente, na rede regular de ensino. Fortalecem-se, assim, a preocupação social com as práticas esportivas e a inclusão das PCD nesses espaços. A CRFB também aborda a educação como um direito humano e fundamental, resguardando os direitos à igualdade, a não discriminação e o acesso aos níveis mais elevados do ensino a todas as pessoas (Chicon, 2008; Bredariol; Almeida, 2012).

Posteriormente acontece a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças no ano de 1989. Nesse mesmo ano, a Lei nº. 7.853, que dispõe sobre o apoio às PCD e sua integração social, destaca a obrigatoriedade da oferta da Educação Especializada (EE) em estabelecimentos públicos de ensino e criminaliza as instituições públicas e privadas brasileiras que vetassem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência. Nesse processo, na década de 1990, identifica-se uma ascensão em relação às discussões da educação como um direito da PCD. E, no ano de 1990, destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual aborda a necessidade de se satisfazer as condições básicas de aprendizagem, de modo a considerar os diferentes sujeitos (Chicon, 2008; Coppete; Fleuri; Stoltz, 2012).

Em 1994, diante do reconhecimento das necessidades e da urgência de uma melhor educação para crianças, jovens e pessoas adultas com Necessidades Educativas Especiais dentro do sistema regular de ensino, é postulado em assembleia, em Salamanca, na Espanha, o compromisso com a “Educação para Todos”, firmado por representantes de diversos países. Nesse momento, instituiu-se a Declaração de Salamanca, com o intuito de problematizar a urgência de romper barreiras educacionais e sociais de qualquer tipo, bem como defender a integração no ensino regular, independentemente das necessidades educacionais especiais do corpo discente (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2012).

Em consonância com essas normativas, no Brasil, a LDB de 1996 garante a igualdade para entrada e permanência na escola. Também trata do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), gratuito para discentes com necessidades educacionais especializadas, em todos os níveis de ensino (Brasil, 1996).

Nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) criados em 1997, volume 07, específico da EF, destaca-se um tópico intitulado “Portadores de deficiências físicas” (terminologia não mais utilizada atualmente). O documento assegura que as PCD não podem ser excluídas da EF e que a participação desses estudantes nas aulas contribui para o desenvolvimento de capacidades afetivas, inclusivas, de solidariedade, respeito e aceitação e para o rompimento de gestos de preconceito. Discute-se também a importância de garantir a segurança das PCD e a realização de adaptações nos conteúdos para oportunizar a participação desses sujeitos (Brasil, 1997).

No ano de 1999, o Decreto nº. 3.298, resguarda que os serviços de EE deverão ser oferecidos em escolas públicas e privadas. Nesse trajeto, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) propõe metas para a melhoria da educação brasileira em dez anos, dentre elas a inserção e a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino (Chicon, 2008).

Em 2001, o ativista de direitos das PCD, Tom Shakespeare, na Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, realizada na *University of Western Sydney*, na Austrália, apresentou o seguinte posicionamento, em um discurso:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (Sasaki, 2007, p. 20).

A principal proposta da fala de Shakespeare é reforçar que tudo o que for efetivado social, educacional e politicamente em prol das PCD precisa se suceder da presença e da participação integral desses sujeitos. O lema que se disseminou mundialmente, com isso vários países e grupos se fortaleceram para exigir a inclusão das PCD (Sasaki, 2007).

No Brasil, no ano de 2007, em Campinas/SP, aconteceu o I Encontro Municipal “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Tal evento abordou a importância das PCD deixarem de ocupar espaços secundários nas discussões que lhes competiam. Nesse mesmo ano, no município de Petrolina/PE, realizou-se a Semana Estadual da PCD, e, na presença de diversos órgãos públicos e entidades sociais, ocorreu o Seminário “Nada Sobre Nós, Sem Nós” (Sasaki, 2007).

Ainda no ano de 2007, destaca-se o programa de Implantação de Salas e Recursos Multifuncionais. A partir desse programa e através do decreto nº 6.571/2008, propõe-se um conjunto de atividades e recursos pedagógicos prestados de forma complementar à educação regular, denominado, a partir das indicações da LDB em 1996, como AEE (Garcia; Michels, 2011).

Em 2008, motivado pela iniciativa do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), propôs-se o Programa Incluir. O seu objetivo foi de garantir o acesso e a permanência das PCD no ensino superior, fomentar a criação e o fortalecimento de núcleos de acessibilidade e promover a eliminação de barreiras (atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação) (Garcia; Bacarin; Leonardo, 2018).

Por sua vez, com vigência de 2014 até 2024, o PNE discute, em sua Meta 4, a necessidade de universalizar, para a população com deficiência, o acesso à educação básica e inclusiva, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014). Em 2015, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, abordando que a educação é um direito da PCD, bem como o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais (Brasil, 2019). No ano seguinte, em 2016, efetiva-se a Lei nº 13.409, que dispõe sobre a reserva de vagas para PCD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016).

Diante dos dados trazidos, compreendemos a influência de medidas legislativas internacionais no contexto brasileiro, revelando a inter-relação entre o macro e o micro contexto educacional no que aflige os debates e as decisões sobre inclusão. Embora diante desses avanços sociais em relação à educação inclusiva, o Brasil está longe de garantir uma educação de qualidade para os diferentes sujeitos. Por mais que se trate de um país signatário de políticas educacionais inclusivas, ainda há um longo percurso a ser trilhado no que tange à implementação prática dessas medidas no cotidiano escolar.

Corroboramos a literatura ao afirmar que a luta pela inclusão das PCD nos sistemas regulares de ensino é de suma importância, considerando que as relações humanas não são apenas um somatório de pessoas, mas complexos arranjos sociais que mutuamente transformam os sujeitos, nos quais as diferenças estão intrinsecamente associadas (Candau, 2011). Entretanto, ainda nos questionamos como transpor a muralha que separa a teoria e a prática, sobretudo porque lidamos com realidades e desafios alarmantes na escola, por exemplo pobreza e marginalidade extremada, desvalorização docente, falta de diálogo e consenso entre a escola

e as famílias, escassez de recursos materiais, bem como a não adaptação dos espaços da escola e a problemática de metodologias e avaliações que são verticalmente impostas.

Também não é produtor recairmos em um discurso exclusivamente pessimista, o qual nos deixa inertes de realizar ações construtivas diante dos desafios vivenciados. As dificuldades e os desafios do cotidiano escolar podem ser interpretados como convites à reflexão, tal como: quais medidas podem ser adotadas para que possamos fazer valer o direito de todo cidadão brasileiro à educação de qualidade e inclusiva?

Indagações como essa (distante de quaisquer respostas diretas e objetivas) podem auxiliar na edificação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas (afinadas ao contexto legislativo e educacional contemporâneo), bem como na luta política da classe docente – e da sociedade de forma geral – por dignidade, respeito, investimento adequado e efetiva implementação de medidas legislativas.

Em caminho ao encerramento desta seção, destacamos que, apenas com o entendimento de que o que está em pauta é o respeito às diferenças, a sociedade terá potência para transformar imagens consolidadas em relação às PCD. Dessa forma, caminharemos para um maior reconhecimento das conquistas históricas e políticas dessa população, o que se faz relevante para a busca de cenários inclusivos na Educação, na EF e em diferentes contextos sociais.

Nesta seção, foi apresentado um panorama geral sobre políticas educacionais inclusivas brasileiras, iniciando-se sobretudo no século XX e ganhando notoriedade na contemporaneidade. Na próxima seção, aborda-se a relação entre deficiências e suas interfaces com a EF, de modo a revelar medidas legislativas e construtos teóricos que influenciam essa área do conhecimento.

## **DEFICIÊNCIAS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO FÍSICA**

De acordo com Strapasson e Carniel (2007), a evolução histórica e pedagógica da EF é muito significativa, e, na contemporaneidade, existe uma maior preocupação da área em abranger os diferentes sujeitos sociais. Cronologicamente, a partir de uma série de conquistas legislativas, da luta profissional em prol do tema, da conscientização da importância da Educação Física Adaptada (EFA) e das lutas pela tentativa de promoção da inclusão das PCD na escola e na sociedade, a EF caminha para a construção de cenários menos segregadores, ainda que lentamente.

Na atualidade, compreende-se que inclusão e EF permanecem em um campo utópico. Uma das razões é a herança histórica da área. Nos séculos XVIII e XIX, a EF iniciou um processo de sistematização e institucionalização como forma de educação no ocidente, tendo como gênese a Europa, onde foram desenvolvidos os sistemas de ginástica – Alemanha, Suécia, França e Dinamarca – e o epicentro do movimento esportivo – Inglaterra –, que rapidamente espalhou-se por todo o mundo. No século XIX, destaca-se a criação de Escolas de Ginástica, e, com sua difusão em âmbito mundial, as práticas gímnicas passaram a ser mais reconhecidas. A partir de movimentos sociais, educacionais, científicos, políticos e patrióticos, as práticas gímnicas foram inseridas nos ambientes escolares (Chicon, 2008).

No Brasil, ainda no século XIX, a EF passou a ser obrigatória nas escolas. Estudantes deveriam passar por exames médicos que determinavam se estavam aptos ao conteúdo comum ou se deveriam realizar um programa corretivo. As aulas corretivas destinavam-se a sanar problemas de saúde, posturais e de aptidão física (Strapasson; Carniel, 2007). Nesse contexto, a partir de um modelo médico-higienista, de estruturação rígida e científica, oriundo das ciências biológicas e de métodos ginásticos militaristas, a área passou a ser reconhecida como um instrumento de preparação física e de desenvolvimento da saúde. A partir das práticas físicas, os sujeitos eram incentivados a fortalecerem-se física e moralmente para uma futura inserção no mercado industrial e no exército (Chicon, 2008; Oliveira, 2019).

No final do século XIX e início do século XX, o Brasil almejava adotar inúmeras contribuições europeias (econômicas, industriais, saneamento básico, saúde e educação). O país objetivava superar o modelo agro exportador e inserir-se no urbano-industrial. Para isso, considerava-se necessário modificar a imagem da população brasileira. A EF atuou fortemente nesse processo em comunhão com os princípios médico-higienistas e militares (Bracht, 1999; Chicon, 2008).

Nessa época, a EF baseava-se em propostas pedagógicas e legislativas que valorizavam questões de higiene, raça e moral. Em 1882, Rui Barbosa decreta o parecer nº224, “Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, que reforçou a obrigatoriedade da ginástica, para ambos os gêneros, nas instituições escolares (primárias e de formação docente). Contudo, destaca-se que a ginástica destinada para as mulheres deveria ser diferente daquela proposta aos homens. Consoante aos ideais burgueses daquela sociedade, era necessário preservar as funções das mulheres (mães e reprodutoras da pátria) e exacerbar as suas formas físicas (Chicon, 2008).

A elite brasileira e a EF se preocupavam veementemente com a regeneração da raça, com a procriação e com a saúde dos soldados da Pátria, era necessário conceber pessoas saudáveis e úteis para os novos sistemas industriais. Portanto, os sujeitos que destoassem da concepção médico-higienista de saúde e estética e, por consequência, impedissem o ideal de regeneração da raça não tinham espaço nessa formação social (Oliveira, 2019). Tal noção influenciou diretamente para que as PCD fossem compreendidas como doentes e passíveis ao poder médico, clínico e biológico, de cura, habilitação e regeneração. As PCD deveriam ser segregadas, sob um discurso de “acolhimento”, através de Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) ou de outras instituições especializadas (Chicon, 2008).

Os princípios eugênicos também adentraram a EF por meio da Escola de EF do Exército – principal formadora docente no início do século XX. Dessa forma, abriu-se espaço para que os ideias eugênicos se inserissem nas escolas regulares e, conseqüentemente, desencadeassem a exclusão das PCD e dos menos aptos (Bracht, 1999; Chicon, 2008).

Em meados do século XX, o modelo “Educação Física Desportiva Generalizada”, criado pelo Instituto Nacional da França, chega ao Brasil, difundindo-se como “Método Desportivo Generalizado”. Esse método tinha como objetivo a incorporação dos conteúdos esportivos nas escolas, subsidiada pelas ideias de eugênização do corpo e da raça, por meio das ciências médicas e biológicas e da valorização da eficiência e da produtividade. As PCD ainda não eram incluídas nesses espaços educacionais (Bracht, 1999; Chicon, 2008).

Bredariol e Almeida (2012) evidenciam que, historicamente, os programas de EF desenvolvidos para PCD tiveram origem na década de 1950. As práticas motoras norteavam-se através da identidade médica, denominada como ginástica médica, no intuito de prevenir doenças e corrigir o corpo. A expressão Educação Física Adaptada (EFA) também surgiu na década de 1950 através da *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance*. A EFA emerge como uma forma de abranger as necessidades e as especificidades existentes entre as PCD, já que os programas tradicionais de EF não conseguiam atender esses sujeitos.

Da ginástica médica até as primeiras concepções da ginástica adaptada, foram desenvolvidos muitos programas. Dentre esses, destacam-se a ginástica ou a EF corretiva, preventiva, ortopédica, reabilitativa e terapêutica. Com o passar dos anos, os programas de EFA adquiriram um caráter mais pedagógico. Nesse momento, surgem concepções como: a EF desenvolvimentista; EF Psicomotora, ginástica escolar especial; EF modificada; dentre outras (Bracht, 1999; Strapasson; Carniel, 2007).

Todavia, nesse período, os programas desenvolvidos com as PCD ainda insistiam em adotar características segregacionistas e aconteciam em espaços-tempos separados da sociedade dita “normal e saudável”. Criticamente, Chicon (2008, p. 24) indaga: “Como a Educação Física poderia lidar com corpos imperfeitos, mutilados, improdutivos, convivendo com corpos considerados bonitos, perfeitos, saudáveis, se teve a sua história atravessada pela concepção ‘biologicista’ de eugeniização da raça?”

Na década de 1970, emerge o movimento Esporte para Todos (EPT), que fomenta a visão de inclusão na sociedade e no meio esportivo e, por isso, é considerado uma grande conquista para a EF e para as PCD. A partir disso, na mesma década, houve a criação de medidas políticas como o Congresso Brasileiro do EPT (Carvalho; Gorla; Araújo, 2013).

Em seguida, a partir da década de 1980, para Alves et al. (2017), a área da Atividade Física Adaptada (AFA) tem um salto na produção do conhecimento. Nessa mesma década, também institui-se o Movimento Renovador da EF, o qual destinou maior enfoque à discussão da área sobre uma perspectiva das ciências sociais e humanas, sendo um marco para as posteriores discussões que consolidam a EF na vertente escolar. Tal constatação levanta indícios de que esse movimento tenha caminhado lado a lado com as discussões sobre EF e inclusão (Bracht, 1999), influenciando em determinações oficiais relacionadas à EF escolar, como é o caso dos PCN (Brasil, 1997).

Mesmo diante de movimentos que visaram à transformação da EF para se propor uma área do conhecimento inclusiva, é sabido que, em razão de múltiplos fatores, as PCD ainda são excluídas das aulas de EF em muitos contextos. É comum que os discentes com deficiência apenas assistam às práticas, auxiliem no transporte de materiais, realizem anotações de jogos ou façam atividades descontextualizadas e distintas da turma (Diniz et al., 2019).

Quanto a isso, para Cidade (2006) e Oliveira (2019), as PCD não são encaradas quanto a seus anseios e necessidades. Tal fato ainda é potencializado em razão das várias barreiras educacionais, sociais e estruturais que esses sujeitos encontram, como, por exemplo, dificuldade com transporte acessível, recursos financeiros e transposição de barreiras arquitetônicas.

Compreendemos que as PCD têm direito à educação inclusiva e de qualidade, como qualquer cidadão. No entanto, é importante também questionarmos como realizaremos tais ações e qual suporte material e pessoal temos para tal, visto que alguns movimentos teóricos e legislativos desconsideram totalmente a realidade prática brasileira, de muitas mazelas e desafios, de pouco investimento e respaldo.

Para finalizar, ressaltamos que, assim como a educação brasileira de forma geral, a EF passou por transformações a partir do século XX sobretudo, adotando contribuições de países europeus e norte-americanos, assim como de documentos e tratados políticos internacionais. Muitos documentos orientam a atuação docente para a inclusão, contudo, na experiência prática profissional, deparamo-nos com uma série de entraves, que revelam que temos um longo caminho a ser trilhado até que exista uma Educação e uma EF efetivamente inclusivas (dados que serão amarrados nas Considerações Finais do estudo, apresentadas a seguir).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este ensaio teórico convida-nos a refletir que a imagem do sujeito humano é o que a sociedade constrói e/ou determina em cada contexto social e cultural. Os processos de estigmatização, marginalização e exclusão das PCD ou, em contrapartida, as possibilidades de ascensão desses sujeitos fazem parte de relações coletivas que, para além dos contextos, das fontes bibliográficas, documentais e legislativas citadas, continuam contando e criando histórias e sociedades, nas dimensões legislativas, culturais, educacionais etc.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, é um importante marco que determina o advento de conquistas e vicissitudes sociais que modificaram, em alguma medida, a relação, a presença e a participação das PCD na sociedade, na Educação e na EF. É indiscutível que essa declaração influenciou mundialmente na construção de novos cenários envolvendo as deficiências.

Entretanto, para que essas conquistas se concretizassem, foram necessários movimentos sociais de base, a partir da aliança de alguns sujeitos que se manifestaram para transformar as relações de um contexto histórico. Na atualidade, um caminho para a construção de cenários mais inclusivos é o fortalecimento e a valorização do outro, com importante destaque ao contexto escolar. Paralelamente, destaca-se a relevância de se impulsionar movimentos sociais, em âmbito regional, municipal e estadual, que almejem garantir e ampliar esses direitos e oportunidades.

Consideramos, por fim, que os debates expostos evidenciam a relação entre macro políticas internacionais e a influência desses documentos na organização legislativa brasileira, de forma a ressaltar os desafios para se implementar muitas dessas medidas no cotidiano escolar. Não queremos dizer que as legislações carregam um valor utópico, entretanto a adoção de ações práticas e o investimento financeiro para se resolver problemas e conflitos

historicamente relacionados à escola ainda caminham lentamente. Para a busca da concretude de contextos educacionais de qualidade, devemos considerar a realidade social brasileira (de grande marginalidade, pobreza e dificuldade de acesso a direitos sociais básicos). É problemático que documentos e legislações internacionais, além de construtos teóricos – livros, artigos, pesquisas científicas – pensados e elaborados por países econômica e socialmente desenvolvidos, sejam o principal modelo que orienta a educação brasileira. É em tal ponto que podemos desnudar e questionar a distância histórica entre teoria e prática.

Em caminhos conclusivos, resgatamos o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”, abordado por Tom Shakespeare. O discurso do ativista é de extrema importância reflexiva, principalmente para reconhecer as limitações desse ensaio teórico. Por isso, como passo seguinte em produções futuras, cabe a nós ouvir o que as PCD têm a dizer sobre a sua realidade e o seu envolvimento com a Educação e a EF.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luiza Tanure *et al.* A pesquisa em atividade física adaptada: objetos de estudo e metodologias. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 53-60, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/40174/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D. O. U.**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: **MEC/SEF**, 1997. 114p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **D. O. U.**, Brasília, DF, 28 dez. 2016.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3 ed. Brasília, DF: Coordenação de edições técnicas, 2019.

BREDARIOL, Bruna; ALMEIDA, José Júlio Gavião. Acessibilidade de pessoas deficientes visuais à prática da natação: uma revisão da literatura. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 196-213, mai./ago. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637682/5373>. Acesso em: 25 mai. 2024.

CAMARGO, Laureen Lopes; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação Física escolar e educação especial: periodização histórica e perspectivas para a atualidade. **Comunicações**, Piracicaba, v. 27, n. 21, p. 169-194, jan./abr. 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340519758\\_Educacao\\_fisica\\_escolar\\_e\\_educacao\\_especial\\_periodizacao\\_historica\\_e\\_perspectivas\\_para\\_a\\_atualidade](https://www.researchgate.net/publication/340519758_Educacao_fisica_escolar_e_educacao_especial_periodizacao_historica_e_perspectivas_para_a_atualidade). Acesso em: 25 mai. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, Lisboa; Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2025.

CARVALHO, Camila Lopes; GORLA, José Irineu; ARAÚJO, Paulo Ferreira. Voleibol sentado: do conhecimento à iniciação da prática. **Conexões**, Campinas, v. 11, n. 2, p. 97-126, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637619/pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/3760/2123>. Acesso em: 25 mai. 2024.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante. A Construção Social da Deficiência e do Deficiente: uma breve incursão. In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo**. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2006. p. 17-27.

COPPETE, Maria Conceição; FLEURI, Reinaldo Matias; STOLTZ, Tânia. A educação intercultural frente ao princípio constitucional da não discriminação: uma questão de direitos humanos. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 281-302, jan./dez. 2012. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184892/ap2012\\_COPPETE\\_FLEURI\\_STOLTZ\\_Educacao\\_Intercultural\\_DH.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184892/ap2012_COPPETE_FLEURI_STOLTZ_Educacao_Intercultural_DH.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 25 mai. 2024.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. 1948. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em: 12 set. 2020.

DINIZ, Elizângela Fernandes Ferreira Santos *et al.* Corpo, deficiência e escola: a Educação Física escolar em contexto. **Ideias e Inovação**, Aracajú, v. 5, n. 2, p. 133-144, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/ideiaseinovacao/article/view/7918>. Acesso em: 25 mai. 2024.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Santos Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. SPE, p. 33-40, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-33.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. SPE1, p. 105-124, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

OLIVEIRA, Marilene Ferreira de Lima. As possibilidades de inclusão na Educação Física. **Revaf**, Petrolina, v. 9, n. 8, p. 86-102, abr. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revaf/article/view/443>. Acesso em: 25 mai. 2024.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciência, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 715-728, jul./set. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-59702009000300009&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702009000300009&lng=en). Acesso em: 25 mai. 2024.

PLATT, Adreana Dulcina. Uma Contribuição Histórico Filosófica: para a análise do conceito de deficiência. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 71-80, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1523/1533>. Acesso em: 25 mai. 2024.

RICHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozanete; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 293-310, mai./ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kd3GKHZFrSTNBrrFGwbXSGx/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano X, n. 58, p. 20-30, set./out. 2007. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez; 2007.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373/33644>. Acesso em: 25 mai. 2024.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. A educação física na educação especial. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 11, n. 104, jan. 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISI\\_CA/artigos/EdF\\_Ed\\_Especial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISI_CA/artigos/EdF_Ed_Especial.pdf). Acesso em: 17 ago. 2022.