



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS
(ESEFFEGO)
EDUCAÇÃO FÍSICA

DENNIZE LUIZA OLIVEIRA FRANÇA

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTEXTO NEOLIBERAL

GOIÂNIA

2022

DENNIZE LUIZA OLIVEIRA FRANÇA

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTEXTO NEOLIBERAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na forma de monografia, como requisito parcial para integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação da Professora: Ma.Renata Linhares.

GOIÂNIA

2022

DENNIZE LUIZA OLIVEIRA FRANÇA

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CONTEXTO NEOLIBERAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Goiânia, 29 de Agosto de 2022

BANCA EXAMINADORA

Renata Linhares
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Gleyson Batista Rios
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

André Luis dos Santos Seabra
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo compreender a relação da prática de Inclusão E Educação Física Escolar: Contexto Neoliberal. Dessa forma foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir das aproximações ao método materialismo histórico dialético, onde investigou produções já publicadas em quatro periódicos da Educação Física sendo elas Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento, Pensar a Prática (RPP) e Motrivivência. Assim, justifica-se a importância em investigar a temática, onde os resultados nos apresentam os desafios enfrentados pela inclusão escolar, levando em consideração a influência das políticas neoliberais. Os dados também nos permitem identificar que embora a inclusão nas aulas de educação física ocorra, a mesma não ocorre da forma mais apropriada devido a fragilidade da formação docente. Ainda, se revela sobre os avanços nas legislações não vir a garantir que a inclusão escolar ocorra de forma concreta.

Palavras-chave: Inclusão; Neoliberalismo; Educação Física; Escola.

ABSTRACT

This research aims to understand the relationship between the practice of Inclusion and School Physical Education: Neoliberal Context. In this way, a bibliographic research was carried out from the dialectical historical materialism method, where it investigated productions already published in four Physical Education journals, namely Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Movimento, Pensar a Prática (RPP) and Motrivivência. Thus, the importance of investigating the theme is justified, where the results show us the challenges faced by school inclusion, taking into account the influence of neoliberal policies. The data also allow us to identify that although inclusion in physical education classes occurs, it does not occur in the most appropriate way due to the fragility of teacher training. Still, it is revealed that advances in legislation do not guarantee that school inclusion takes place in a concrete way.

Keywords: Inclusion; Neoliberalism; PE; School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1. REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE AS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS	15
1.1.1 Política de equidade e marcos importantes	15
1.1.2 Reestruturações produtivas	20
1.1.3 Influência do neoliberalismo na política nacional de educação especial	26
2. EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR	33
2.1 Breve história sobre a educação física, educação física adaptada e formação docente ..	33
3. PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENTES A INCLUSÃO ESCOLAR	41
3. 1.1 Seleção das publicações	42
3. 1.2 Construções de categorias de análise	43
3.1.3 Concepções de inclusão	44
3.1.4 Políticas neoliberais e inclusão	47
3.1.5 Educação física escolar	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	56

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é sobre inclusão escolar, onde se buscou elucidar alguns pontos importantes para compreender a educação de pessoas com deficiência. Para essa busca investigativa sobre a temática de inclusão escolar e a relação com a educação física, as discussões sobre neoliberalismo demonstram ser importantes. De forma breve apresentaremos os interesses pessoais, sociais e científicas da temática para esclarecer o processo de desenvolvimento da pesquisa.

O interesse pessoal inicia-se pela minha atuação no mundo de trabalho enquanto estagiária de apoio para um aluno de inclusão em uma unidade escolar particular da rede regular de ensino, entre os anos de 2019 a 2021. Nesse período de 2019 a 2021 realizava o acompanhamento da rotina escolar do aluno que possui deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA), o mesmo era estudante do nono ano do ensino fundamental em 2019. Durante as aulas eu o orientava de acordo com a necessidade do aluno. Ao longo dessa minha atuação como estagiária algumas inquietações se apresentaram: percebi que os professores tinham dificuldade de auxiliar corretamente o aluno na realização das atividades, a falta de participação do aluno em algumas atividades, a superproteção sob o aluno por parte de todo corpo administrativo escolar, na minha falta de domínio em questões relacionadas à inclusão, minha insegurança em o que fazer e como fazer entre outras inquietações.

Dessa forma, iniciei estudos sobre as legislações, informações a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência e TEA (Transtorno do espectro autista). Minha expectativa para além do apoio ao estudante era também conseguir contribuir de alguma forma para o corpo docente da unidade escolar. Essa minha busca pelas informações acerca da inclusão escolar também foi fortemente motivada pelo fato de que não recebi treinamento prévio para a função e o meu processo de formação na universidade estava em andamento. Um dado significativo quando iniciei esse estágio, não havia cursado a disciplina de diversidade humana 1, que investiga a educação inclusiva buscando apresentar o papel social do educador além de questões sobre inclusão no ambiente escolar que me auxiliaria. O início do estágio foi um período bastante desafiador, uma vez que não eram todos os professores da escola que articulavam suas aulas para que o aluno acompanhado por mim pudesse apropriar do conhecimento ofertado. Assim, cabia a mim realizar esta articulação e adaptação as atividades para que o mesmo não ficasse prejudicado. Será que esse era mesmo o meu papel? Não tinha formação para isso, mas embora me sentisse frustrada por não me achar capacitada para exercer o papel que foi proposto, busquei pessoas que já haviam trabalhado na área de inclusão, tirei dúvidas, pesquisei sobre a deficiência, sobre a inclusão no ambiente escolar, sobre as legislações, acredito que doei ao

máximo para aprender e para ser um bom apoio. Nas aulas de educação física, como nas demais disciplinas, as propostas não eram adaptadas para que o mesmo participasse. Novamente era eu quem tentava buscar formas de fazer com que o aluno conseguisse vivenciar as aulas levando em consideração principalmente suas capacidades e oportunizando alguma experiência. Posso destacar alguns exemplos: nas brincadeiras como a corrida, eu corria segurando sua mão ou dava uma corda para que ele segurasse sabendo que eu estava ao lado; nas brincadeiras como pular em arcos eu o direcionava pela voz para que o mesmo pulasse no momento certo; nas brincadeiras de pular corda, eu solicitava para os demais alunos batessem a corda mais lenta para que eu conseguisse dar o sinal com a voz para ele saltar. Assim, como em todas as brincadeiras e gincanas que ocorressem nas aulas de educação física, eu era a responsável por criar e adaptar as atividades. Muitas reflexões surgiram nesse contexto dentre elas: sobre meu papel como estagiária de apoio e o papel do professor de educação física regente. Por vezes, me percebi questionando: se a forma com que eu buscava auxiliar esse aluno era a forma mais adequada? Se eu não estava anulando sua capacidade de desenvolver suas potencialidades dentro de cada atividade proposta? Além de me questionar o motivo da professora regente não me orientar ou colaborar com a realização da inclusão de forma prática? Como acontecia as atividades para esse aluno antes da minha contratação? Diante desse contexto, o meu olhar eram principalmente as aulas de educação física, uma vez que eu buscava essa formação de professora. Percebi que minha visão sobre a inclusão era fragmentada na medida em que fui me apropriando da teoria, e das legislações. A realidade, não coincidia muitas vezes com a teoria, me levando a questionar se a inclusão era realmente possível de ser realizada em sua totalidade no ambiente escolar.

Diante de minha experiência abordada acima, observo o quão importante se faz as disciplinas de Diversidade I e II no processo de formação de professores de educação física da ESEFFEGO-UEG. Ao cursar essas disciplinas algum tempo depois que já estava inserida como profissional na área de inclusão me fez questionar várias coisas e ampliar minha compreensão do meu real papel de uma educação inclusiva. A disciplina de diversidade I foi como um gatilho onde eu decidi que essa seria minha temática de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso. A possibilidade de unir a experiência prática com a teoria me motivou a realizar essa pesquisa. Os questionamentos se multiplicaram sobre quão diferente a inclusão escolar pode vir a ser. Comecei a perceber que as legislações apresentam uma inclusão que não se realizava em sua totalidade, apontando que pode ser apenas uma ferramenta de manipulação da sociedade que viria a apaziguar as relações entre os grupos marginalizados como o de pessoas com deficiência.

Em continuidade, apresenta-se como relevância social da discussão, a forma que as políticas públicas, legislações e ações governamentais podem a vir apresentar um discurso sobre a importância de pessoas com deficiências estarem incluídas e gozando de seus direitos. No entanto, a realidade parece contraditória onde o discurso na inclusão escolar pode ser apenas aparentemente inclusão usado como ferramentas de manipulação da sociedade, para se contentarem com o que é ofertado as pessoas com deficiência e não lutarem por mudanças. As pesquisas nessas áreas favorecem uma visibilidade na discussão de inclusão e melhorias na luta diária das pessoas com deficiência, o que faz a inclusão ser um tema bastante discutido nos últimos anos.

Por fim, enfatizar a relevância científica dessa pesquisa pode contribuir para outros pesquisadores e com a temática de inclusão numa perspectiva crítica podendo fornecer informações que foram deixadas pelas pesquisas anteriores.

Sabemos que a discussão sobre inclusão escolar vem ganhando espaço após muitas lutas em busca de legislações que legitimassem as pessoas com deficiência e a educação inclusiva. A inclusão escolar ganha força com a Declaração de Jontiem em 1990 e com a Declaração de Salamanca em 1994, que tinha como proposta uma educação para todos no ambiente escolar regular. Com isso se observa a coincidência nos avanços das políticas neoliberais relacionadas a inclusão escolar, sendo que no campo educacional se aumenta um discurso de desenvolver as potencialidades dos alunos de forma que todos venham favorecer ao mercado, uma vez que a escola pode ser compreendida em local de construção de um sujeito específico que colabore com a sociedade capitalista.

Com isso, são diversas indagações possíveis em volta do tema, tais como: Qual possível relação do discurso de inclusão e o neoliberalismo? Como o neoliberalismo pode influenciar nas práticas da inclusão escolar? A educação física consegue cumprir o papel de inclusão na rede regular de ensino? Os professores de educação física compreendem a relação entre neoliberalismo e inclusão?

De acordo com Lobo (2015) compreender a inclusão escolar em um contexto neoliberal, através de um reconhecimento da história das pessoas com deficiências que sempre fizeram parte de um grupo marginalizado pela sociedade, não sendo apresentados como importantes até mesmo nos acontecimentos históricos da sociedade.

O Processo histórico da pessoa com deficiência na relação com a sociedade não nasce inclusivo, foram diversas lutas ao longo de toda história, onde essas pessoas eram negadas dentro de uma perspectiva social. Rodrigues e Maranhe (2012) diz que desde os primórdios da humanidade as pessoas com deficiência passaram por várias situações, como sacrifícios,

abandono, ridicularização e acolhimento. As autoras apresentam algumas características desde a idade primitiva onde os indivíduos com deficiência eram abandonados e com isso a morte era inevitável. Característica que também é percebida durante a idade antiga, principalmente nas civilizações Gregas e Espartanas, em que o trato era de execução e abandono. Logo na idade média os indivíduos eram ridicularizados, as pessoas com deficiência intelectual eram consideradas seres diabólicos.

Esse cenário de eliminação, abandono, ridicularização e exclusão transpassaram por diversos momentos ao longo da história no tratamento da pessoa com deficiência. Onde mesmo com todas as lutas em prol da legitimação de seus direitos, essas pessoas enfrentam diariamente em suas vidas situações de exclusão, demonstrando o descaso por parte do governo que não se posiciona para buscar resolver o problema de uma classe que é teoricamente amparada e resguardada pelas leis.

Nesse sentido, Silva (2013) diz que da mesma forma como aconteceu no mundo os primeiros anos depois da colonização do Brasil, foram marcados por negligências, com as pessoas com deficiência. A educação da pessoa com deficiência no Brasil passou por tentativas de institucionalização, onde a primeira fase iniciou-se no século XVI, e teve como característica as primeiras tentativas de encaminhamento e de institucionalização, nas quais as áreas médicas e psicológicas foram fundamentais para prática pedagógica. Essas tentativas de institucionalização da educação da pessoa com deficiência no Brasil foram a partir de pessoas sensibilizadas que buscavam o desenvolvimento da Educação Especial.

A institucionalização foi necessária para garantir que o atendimento das pessoas com deficiência fosse amparado pela legislação e pelo governo. Dessa forma o atendimento das pessoas com deficiência, segundo Rodrigues e Maranhão (2012) foram procedendo por meio da institucionalização da implantação das escolas especiais, que eram mantidas pela comunidade. As classes especiais eram mantidas nas escolas públicas para os variados graus de deficiência intelectual, não havendo muito cuidado com a classificação da deficiência.

Assim, reconhece que compreender esse contexto da educação brasileira requer aprofundamento de estudos, o que não interessa neste trabalho. Apenas iremos à importância do movimento da Escola Nova, que acreditava no poder da educação para a transformação social, colocando o aluno no centro do processo do conhecimento. Segundo Rodrigues e Maranhão (2012) as ideias principais da Escola Nova propiciou a penetração da Psicologia na educação, utilizando assim testes de inteligência para identificar crianças com deficiências.

Nos anos de 1920 houve várias reformas educacionais nos estados brasileiros, onde em uma delas baseadas na teoria da Escola Nova, que proporcionou segundo Mendes (2010) a

vinda de psicólogos e professores para ministrar cursos aos professores do estado de Minas Gerais. Entre os convidados, Helena Antipoff formada em Psicologia na França influenciou o cenário de educação especial nacional. O seu trabalho ficou conhecido pela utilização de testes psicológicos para compor classes hegemônicas e organizar a educação primária.

Dessa forma com a Escola Nova ganhando força, iniciou-se um período de integração, que se constituiu um sistema paralelo à educação geral. Segundo Mendes (2010) até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais surgiram bases para a “integração” escolar. Os movimentos sociais pelos direitos humanos sensibilizaram a sociedade para os danos que a segregação acarreta aos indivíduos. Diante disso alicerçou uma base para a integração com argumentos de que todas as crianças com deficiências possuem direito a educação e a atividades cotidianas acessíveis.

Ao passo que a organização das escolas primárias é realizada e com a volta da Europa de médicos, psicólogos e professores onde estavam estudando, houve um período de otimismo com a possibilidade de atuarem na área da educação da pessoa com deficiência. Dessa forma ao analisarem as bases científicas no primeiro período da Educação Especial identificaram-se duas vertentes, sendo Médico pedagógico e psicopedagogia (SILVA, 2010).

Com a identificação das vertentes médico pedagógica e psicopedagogia, reconhece-se então que os primeiros profissionais preocupados com a educação da pessoa com deficiência no Brasil foram os médicos. Onde de acordo com Silva (2013) que com o maior envolvimento dos médicos com os problemas das pessoas com deficiência percebeu a importância da pedagogia, criando as primeiras instituições vinculadas aos hospitais psiquiátricos, com o intuito de oferecer tratamento além do campo médico, mas também pedagógica de forma a insere-las no grupo social.

Logo a vertente da psicopedagogia da educação das pessoas com deficiência no Brasil, de acordo com Silva (2013) teve influências da tradição francesa com laboratórios de psicologia experimental das obras de Alfred Binet (1857-1911) e seu colaborador Theodore Simon (1871-1961), estes elaboraram testes métricos de inteligência na França, teste que concluía que a inteligência poderia ser medida por parâmetros.

Assim, com a elaboração dos testes métricos que média o desenvolvimento por idade cronológica, de acordo com Silva (2010) favoreceu-se a comparar o desenvolvimento normal do mais atrasado. Onde no Brasil em 1912, com a Escola Nova o professor Clemente já havia realizado lista dos “anormais” e aplicado o teste métrico de Binet e Simon para realização de estudos, identificando os casos leves de anormalidade da inteligência dos graves, uma vez que os casos graves não poderiam se quer ingressar na escola regular pública.

Com a primeira fase em busca da institucionalização da educação da pessoa com deficiência, e com os avanços ocorridos, houve a luta pelas tentativas de escolarização, aonde a educação vai sendo elevada e aumentando seu conhecimento e informação. Dessa forma aumentando o processo de alfabetização, que ocasionou a identificação do segundo momento da educação das pessoas com deficiência no Brasil, compreendeu-se entre os anos de 1930 a 1973, onde amentou a participação da sociedade política e civil no processo de escolarização das instituições filantrópicas, onde a prática pedagógica era baseada no conhecimento médico e posterior substituída pela psicologia (SILVA, 2010).

Em vista disso o sistema educacional brasileiro passou por uma reconfiguração no ano de 1940, onde segundo Silva (2010) as organizações não governamentais foram apoiadas pelo setor público de assistência social (CNSS) e a legislação Brasileira de assistência (LBA), que investiram nas instituições privado filantrópicas para a assistência da pessoa com deficiência. Assim, após essa reconfiguração, aumentaram as instituições privado filantrópicas, e a quantidade de pessoas atendidas na rede pública, surgindo os primeiros serviços de educação especial pelas secretarias estaduais de educação, além de campanhas nacionais voltadas aos as pessoas com deficiência ligadas pelo Ministério de educação e cultura.

No entanto mesmo com os primeiros serviços de educação especial surgindo com apoio do governo e das secretárias estaduais, o número de instituições voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência intelectual ainda era pouca. De acordo com Silva (2013) nos anos de 1950 existia aproximadamente 190 instituições de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, onde 77% eram públicas com classes especiais em escolas regulares, e 23% eram privadas filantrópicas.

Enquanto isso houve o crescimento dos estabelecimentos de educação especial, porem o número de alunos atendidos era reduzido, em ambas as escolas públicas e privadas. Evidenciando a pouca importância da educação especial para as políticas públicas. No entanto no início da segunda república o fim do estado novo concede a adoção de uma nova constituição que restaura a democracia, determinando a obrigatoriedade do ensino primário, garantindo a educação como um direito de todos e fortalecendo a luta pela escola pública (SILVA, 2013).

Assim, a inclusão historicamente se tornou uma forma de necessidade social que expressa vários problemas, dentre eles podemos citar em destaque a relação com a educação escolar. Além disso, a concepção de inclusão escolar vem a desconsiderar o papel da escola, do professor e do estado. Onde o discurso ideológico pregado pela Organização das Nações Unidas – ONU aborda a inclusão escolar veemente dentro de uma sociedade de classes. Segundo Rios

(2020) “Cria-se assim uma falsa expectativa de que há espaço de inclusão real de todas as pessoas com deficiência em uma sociedade capitalista”.

Desta forma, seguindo orientações internacionais, as legislações brasileiras, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação de 26 de junho de 2014 expressa a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino regular como um dos objetivos a serem cumpridos pelo Estado. Embora existam diversas orientações e legislações que defendem a inclusão, ainda é questionável e contestável a realidade social da inclusão em sua totalidade.

Feito esses esclarecimentos era preciso afunilar o problema dessa pesquisa, que pode ser sistematizada pelo **objetivo geral**: compreender a inclusão e a educação física escolar no contexto neoliberal. Para isso alguns objetivos específicos são construídos:

Refletir historicamente e criticamente sobre a prática inclusiva no contexto escolar.

Compreender a influência da estrutura social de classe e do neoliberalismo na inclusão escolar.

Compreender o contexto histórico da educação física adaptada e educação física inclusiva e a atuação dos professores de educação física na educação inclusiva.

Identificar contradições nas propostas e discursos de inclusão escolar no campo da produção de conhecimento da educação física escolar.

Identificar na produção de conhecimento da educação física escolar o papel do professor de educação física na inclusão.

Para buscar alcançar esses objetivos dessa pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando as aproximações ao método materialismo histórico dialético de Marx. Onde diz que:

O método dialético dentro do Materialismo Histórico reconhece que todo e qualquer saber é totalizante e que a ação dos homens também é considerada como um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, pois a totalidade é apenas um momento do processo de totalização. Por isso, a apreensão do todo, do coletivo, qual seja a visão de conjunto apresenta-se continuamente como provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere, porque a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que se tem dela (KONDER, 1981 *apud* MARCONDES; TOLEDO, 2012, p. 78).

Esse método de pesquisa compreende a partir do movimento real pela história da sociedade a essência do objeto, que de acordo com Netto (2011, p.22):

Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.(NETTO, 2011, p.22)

Tinham diante de mim uma realidade real marcada pela minha formação e experiência com a inclusão escolar, agora a pesquisa seria compreender esse fenômeno em movimento histórico.

Sanfelice (2017) apresenta ainda:

Dito de outra maneira: Marx dispôs de condições históricas que lhe viabilizaram reproduzirem de forma adequada, no nível da consciência, do conhecimento do real, as condições objetivas tanto da natureza quanto da sociedade em que vivia, ou seja, superar o idealismo e compreender o cerne do funcionamento da sociedade capitalista do século XIX. Um plano filosófico constituído pela reflexão sobre a realidade que cumpre a exigência de apoderar-se, por reflexão subjetiva, dos processos do mundo exterior (SANFELICE, 2017, p 108).

De acordo com Netto (2011) existem três categorias teórico – metodológicas que parecem nucleares na concepção de Marx: totalidade, contradição e mediação.

Para apresentar a categoria da totalidade, Netto (2011) utiliza a pesquisa de Marx onde a sociedade burguesa é compreendida como uma totalidade concreta, que não é constituída por partes integradas, mas sim uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica constituída por máxima complexidade constituída por totalidades de menores complexidades.

Aqui cabe uma frase reflexiva sobre a complexidade da sociedade e a relação de inclusão e particularidade da educação física escolar.

Em concordância Konder (2008) diz sobre totalidade:

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que podemos avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. (KONDER, 2008, p.35)

Para apresentar a categoria de contradição que pode ser compreendida como o movimento que aproxima de um resultado Konder (2008) diz que de modo amplo e filosófico, a contradição é reconhecida pela dialética como o princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Desse modo a dialética não se contrapõe a lógica e sim vai além da mesma.

A categoria de mediação é apresentada por Oliveira, Oliveira & Santos (2013) como uma categoria que expressa fenômenos e conjuntos destes que formam uma teia de relações contraditórias, onde uma sobrepõe a outra se mantendo ligada historicamente.

Ainda, será utilizada a pesquisa qualitativa ancorada aos princípios das aproximações do método materialismo histórico dialético que de acordo com Negrine (2004):

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de

corde qualitativo não há preocupação em generalizar os achados (NEGRINE, 2004, p.61).

Partindo de uma tentativa de apropriar desse método científico e compreender o fenômeno da inclusão escolar e a relação da educação física, estruturamos e sistematizamos nosso trabalho em introdução, 3 (três) capítulos e considerações finais.

No primeiro Capítulo: **Inclusão escolar: marcos históricos, legislações e neoliberalismo**, discute-se sobre marcos importantes na história da inclusão escolar, o processo de inclusão no contexto ideológico, a reestruturação produtiva e como influenciou na reforma educacional dentro dos critérios neoliberais, além de buscar compreender influência do neoliberalismo na educação especial.

No Segundo Capítulo: **Educação física e inclusão escolar** realizamos um breve resgate histórico, além de discutir sobre a educação física adaptada e a formação e atuação dos professores de educação física.

No terceiro capítulo **Produções científicas da educação física referentes a inclusão escolar será** apresentada a metodologia que será realizada durante a pesquisa, as seleções das publicações e as análises.

Nas considerações finais será realizado um balanço final da pesquisa desenvolvida, apresentando nas categorias os achados do estudo realizado.

1 INCLUSÃO ESCOLAR: MARCOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÕES E NEOLIBERALISMO

O capítulo nos traz a reflexão sobre a influência da política neoliberal na política de equidade, seus impactos nas legislações e como a reestruturação produtiva impactou questões relacionadas a educação.

1.1.1 Política de equidade e marcos importantes

A partir das conferências e fóruns internacionais como o marco da Conferência Mundial de Educação para Todos passou a se compreender como a política de equidade evoluiu destacando suas implicações nas políticas públicas educacionais.

Segundo Marrach (2015) o neoliberalismo possui um papel estratégico sobre a educação, onde se determina alguns objetivos, como a união da educação escolar a preparação para o trabalho; transformar a escola em um meio de transmissão do conhecimento dominante; e fazer da escola um mercado de produtos da indústria cultural e informática.

No que se refere a educação inclusiva dentro dos critérios da ideologia neoliberal, na década de 1970 no Brasil teve o marco da política de equidade na educação onde a inclusão ganha força.

Miranda e Resende (2009) relatam que:

A ênfase na ideia de equidade parece sugerir contraditoriamente uma espécie de desistência do projeto de que todos possam ter uma educação de qualidade. Isso se tornaria ainda mais grave quando se reconhece que, por detrás do deslocamento do princípio da igualdade para o princípio da equidade, escondem-se as condições da produção da desigualdade exacerbadas no contexto de globalização (MIRANDA; RESENDE, 2009, p 28).

Dessa forma, o aumento das classes especiais fez com que se ocultasse e até mesmo causasse uma forma de manipular o real problema que estava claro sobre a lacuna educacional existente na sala de aula do ensino regular no que se refere a inclusão. De acordo Silva (2013) o processo da educação especial, abriu-se para uma discussão sobre igualdade e equidade, onde equidade teve seu fortalecimento por ser algo que se supera a igualdade.

Dessa forma é necessário discutir sobre igualdade e equidade e como veio ocorrer essa transação de uma para outra. De acordo com Miranda e Resende (2009) com as reformas educacionais ocorrendo, a partir de 1990 a palavra equidade vem a substituir a palavra igualdade em documentos relacionados à educação. Substituição motivada por interesse de justificar as desigualdades sociais do capitalismo.

Assim, a substituição de igualdade para equidade veio afim de ressignificar a mesma impossibilidade contida na anterior e ainda velar uma realidade do sistema educacional onde a primeira não conseguiu atender as expectativas sociais e educacionais.

A ideia de equidade esconde condições da produção da desigualdade dentro do contexto da globalização e do Neoliberalismo. De acordo com Miranda e Resende (2009) a globalização apresentou a sociedade um aumento da exclusão social, desemprego e miséria. Assim, não tornando o mundo mais igualitário, não organizando o caos e não superando as contradições da história.

Ainda, de acordo com Silva (2013) a equidade está ligada a noção de justiça e igualdade entre os moldes do capitalismo atual. Aonde no período neoliberal a política de equidade veio crescendo, a declaração da ONU e de Salamanca sobre a educação para todos defende que todos têm que ter direito a educação, o que favorece a LDB 9394/96, que diz que o ensino de pessoa com deficiência deve ser preferencialmente na escola regular, assim, fortalecendo a inclusão.

De acordo Silva (2013) a terceira fase da educação das pessoas com deficiência iniciou em 1973 e tem como característica a continuidade no processo de institucionalização da Educação Especial e a criação de órgãos federais e estaduais que promovam políticas sociais de equidade. Com isso os princípios integracionistas e inclusivistas foram responsáveis pelo aumento de instituições públicas e privadas no atendimento de excepcionais.

De acordo com Rios (2020) embora a inclusão seja um movimento da realidade, dentro da sociedade capitalista ela é marcada pela estruturação social de classes. Assim, a inclusão pode e é vista como uma reestruturação de caráter produtiva, tal como a ideologia de um bloco social dominante fazendo seu papel no campo educacional. Ainda, a ideologia cria um sistema de significados que da estrutura à inclusão, onde os significados apresentam algumas divergências para a relação da educação da pessoa com deficiência e os objetivos ideológicos.

Dessa forma, com os avanços nas legislações para atender o aluno com deficiência nas salas de aulas regulares e o fortalecimento da educação inclusiva, foi aprovada uma das resoluções mais importantes chamada de “Declaração de Salamanca”, que reforça a educação de qualidade considerando as individualidades dos alunos, fazendo com que se evite a exclusão. Assim, podemos observar que a luta para que a inclusão ocorresse resultou em marcos importantes, onde Nacif *et al.* (2016) diz:

A inclusão começou a fazer parte do cotidiano das escolas a partir de dois marcos importantes: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2001). A primeira foi realizada em 1990, na Tailândia, por quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das

Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BID). Nela afirmou-se que a educação é um direito fundamental de todos no mundo inteiro (SILVA; SAMPAIO, 2010). A segunda aconteceu em 1994 sob a liderança da Organização das Nações Unidas (ONU) que declarou a necessidade de transformação dos sistemas educacionais, sendo o aluno reconhecido pelas suas potencialidades (BRASIL, 2001; SILVA; SAMPAIO, 2010 *apud* NACIF *et al*, 2016, p.112).

Assim, a Declaração de Salamanca, foi aprovada no dia 10 de junho de 1994 na Espanha através da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade” promovida pelo governo da Espanha e pela UNESCO (MENDES, 2010). Onde foi considerada mundialmente um dos principais marcos entre os documentos que visam a inclusão social e que também inicia uma caminhada em busca da educação inclusiva.

Portanto se identifica nas primeiras legislações como a Declaração de Salamanca e Jontiem, que de acordo com Wizete e Silva (2016) que se criou uma política de compensação para a reforma do estado, fazendo com que a educação se tornasse uma ferramenta do capitalismo e conseqüentemente camuflando a desigualdade propiciada pelo modo de produção do capitalismo.

Ainda a Declaração de Salamanca atribui poderes a escola e desconsidera que a educação reflete nas contradições presentes na sociedade e nos confrontos de interesses (RIOS, 2020). Diante disso, observa-se que as conferências internacionais por serem promovidas por agências multilaterais, propiciam um discurso neoliberal, onde os documentos articulam com os princípios do capitalismo.

O que se faz analisar os textos favoráveis à inclusão e identificar a ausência de referência sobre as causas da desigualdade e criando uma ilusão de que uma mudança no ensino pode converter a exclusão para a inclusão ou simplesmente mascarar. Dessa forma observa a força do capitalismo em intervir diretamente nas decisões relacionadas a área educacional para favorecer o mercado. Ainda a presença do capitalismo apresenta efeito dissimulado de uma ideologia que desestimula uma luta radical para uma luta permitida, trazendo o discurso de inclusão com intuito de apaziguar relações sociais e apagar possíveis conflitos (RIOS, 2020).

Assim, a exclusão e a marginalização ficam ocultadas pelo modo capitalista e a pedagogia hegemônica (BEZERRA, 2013 *apud* WIZETE; SILVA, 2016). Com isso a inclusão visa garantir serviços e recursos para aproximar as pessoas com deficiências da normalização, fazendo com que nesse cenário a escola passa a desempenhar um papel que ajusta o indivíduo ao mercado, desconstruindo a ideia de indivíduo como ser social e colocando a inclusão escolar como uma ferramenta de adequação da anormalidade.

Nesse sentido Wizete e Silva (2016) diz que no século XIX, a política de educação especial atribui um caráter inclusivo em relação a educação básica, fazendo com que se

aumentasse as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas do ensino regular. Ainda, embora que o aumento no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais ocorra, existem grandes desafios voltados a permanência desses estudantes na educação básica do ensino regular.

Com isso, é perceptível a existência de contradições da imprudente justificativa de integração e inclusão social dita pelo capitalismo, uma vez que as políticas caminhavam cada vez mais exploradoras e repressivas, fazendo que o fato político econômico da inclusão escolar se torne uma ideologia (RIOS, 2020). Logo com a proposta de inclusão para todos, se fortaleceu o elemento central de manipulação com objetivo de apaziguar as relações dos necessitados, uma vez que na inclusão para todos prega que todos são iguais.

Dessa forma, Rios (2020) diz que o modelo de inclusão total apresenta sua base sobre o funcionamento do capitalismo, propiciando a combinação dos interesses do capital na formação da classe trabalhadora com a concepção de que a educação escolar restrinja o acesso ao conhecimento.

Mendes (2006) nos apresenta a educação e inclusiva e a inclusão total como:

A partir de então, aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais) (MENDES, 2006).

Assim, quando o modelo de educação não se preocupa com as individualidades de cada aluno, se observa a fraqueza e a força da proposta de inclusão, onde se negligencia a diversidade da pessoa com deficiência. Segundo Mendes (2010) a inclusão total, possui uma forma mais radical, no sentido de defender a inclusão de todas as pessoas, independentemente do tipo e grau de limitação, na classe comum da escola regular. Ainda, propusera a eliminação dos programas paralelos de Educação especial, onde ela defendia os direitos dos indivíduos de graus severos de limitação intelectual que estavam excluídos das classes comuns e das escolas regulares.

Ainda, de acordo com Mendes (2010) as duas tendências possuem diferenças onde os inclusionistas consideram o objetivo principal da escola o de auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos para a vida dentro e fora da escola além de defender a manutenção do continuum acreditando que a mudança da classe comum é limitada não sendo adequada a todos os alunos, por outro lado os inclusionistas radicais acreditavam que a escola era

importante no que se referia a socialização e na mudança dos pensamentos estereotipados, além de crer na possibilidade de reinventar a escola para atender todas as diversidades da espécie humana.

Com isso, modelo de inclusão total apresenta certas limitações no desenvolvimento escolar do aluno que possui necessidades educacionais especiais, uma vez que na classe regular comum raramente se encontra suporte para propiciar o seu total desenvolvimento.

Dessa forma, de acordo com Mendes (2010) as deficiências graves, ou os graves problemas comportamentais e desordens sérias na comunicação, podem ser mais restritivos e segregadora a sala de aula regular. Onde a não consideração da evidência empírica quanto à eficácia de alguns tipos de resposta para alunos com deficiência na escola é profissionalmente irresponsável e antiético. Ainda, Rios (2020) diz que na radicalidade da inclusão total se apresenta que todos são todos e que o acesso à escola é negado extremamente, em uma mistura do interesse capitalista em formar a classe trabalhadora.

Compreendendo o caminho que a inclusão vem caminhando no decorrer da história e como suas políticas educacionais se fortaleceram, é necessário refletir desde seus primórdios, onde na segunda república, foi concedida uma nova constituição que restaura a democracia que determina a obrigatoriedade do ensino primário, fazendo com que a educação vem a ser direito de todos, assim, Silva (2013) diz que as legislações fortalecem a luta pela escola pública e contribui para a elaboração do anteprojeto da LDBEN que se tornou lei nos anos seguintes. Após a aprovação da Lei LDBEN n.4024 de 1961 que foi marco inicial de ações do poder público brasileiro na área de Educação Especial no Brasil, com ela foi criado o CFE - Conselho Federal de Educação, surgindo pela primeira vez o dizer “educação de excepcionais”, e o crescimento de instituições privadas filantrópicas, sendo as APAES - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais, e a Sociedade Pestalozzi com unidades espalhadas pelo país.

Com o progresso das legislações a escola pública veio a aumentar suas matrículas aos populares, aumentando também o número de reprovados e evadidos da escola. Como justificativa para associação do fracasso, aumentou-se a implantação de classes especiais nas escolas públicas (SILVA, 2013). A discussão sobre o fracasso escolar é mais complexa do que o apresentado o que necessitaria de uma pesquisa mais aprofundada para questões pontuais o que não será apresentado neste trabalho

Assim, as bases científicas utilizadas na prática pedagógica e acadêmica na defesa do modelo de inclusão escolar, prevalece à necessidade de construir uma escola pública que seja laica, gratuita, democrática e com qualidade social para a educação especial e em geral (SILVA, 2013).

Diante dos fatos, compreende-se que no Brasil após a reforma do estado as políticas educacionais e suas legislações acabam por camuflar a influência de uma política neoliberal sobre a educação especial, onde Silva (2013) nos diz que por interesse em aumentar a classe trabalhadora colocam os reais interesses educacionais e do que seria uma educação para todos em segundo plano, promovendo o estado mínimo, com menos ingestão do estado e mais organização do mercado. Assim, todas as questões educacionais, se tornam em educação da produção da vida, crescendo o sistema capitalista.

Portanto o processo de inclusão escolar buscar legitimar as pessoas com deficiências na sociedade, apresentando uma política de equidade a qual nada mais é que ressignificação de igualdade, promovendo avanços nas legislações venham a propor uma educação para todos com o intuito de uma educação mínima sem interesse na diversidade de cada aluno e suas individualidades, fortalecendo as políticas neoliberais no campo educacional, onde a educação pode ser compreendida apenas como uma ferramenta de manipulação social que venha persuadir e moldar a sociedade a colaborar com o fortalecimento do capitalismo. No entanto, precisamos compreender o neoliberalismo num contexto mais amplo do capitalismo e do processo de reestruturação produtiva, como tentaremos explicitar a seguir.

1.1.2 Reestruturas produtivas

Para compreender como o neoliberalismo vem a influenciar a política nacional de educação especial é necessário compreender como ocorreu a reestruturação produtiva e como ela veio a intervir no processo educacional. Dessa forma, esclarece-se que entre a década de 1930 e 1970, o modelo econômico keynesiano dominava nos países do bloco ocidental da guerra fria, o sucesso desse modelo levou-se a criar a expressão era de ouro do capitalismo mundial, no entanto tiveram vários fatores que levaram a crise do modelo de estado keynesiano.

De acordo com Ristoff (2008) no período de 1973 a 1980, depois de um período de crescimento e prosperidade aos países centrais, se instaurou uma crise de instabilidade na economia e na política internacional. Onde para tentar reverter esse quadro foi criado alguns instrumentos como o G-8 que foi um organismo internacional que articulava de forma política com os países centrais em torno de uma instituição internacional que vinha enfrentar as consequências da crise do petróleo e conter a gradual afirmação dos países da periferia no cenário internacional.

Ainda, a elevação da taxa de juros nos títulos da dívida pública norte americana gerou uma reordenação financeira na economia mundial em 1979 iniciando uma recessão mundial. Com

isso os Estados Unidos retomam o seu papel de poder dominante a partir da diplomacia do dólar forte, onde se tem uma acumulação da riqueza financeira e do dólar flexível. Dessa forma a partir de 1970 com a revolução técnica científica se permitiu uma reestruturação produtiva em âmbito mundial, e o fim do modelo fordista, aumentou o abismo tecnológico entre países desenvolvidos e menos desenvolvidos, além da economia socialista (RISTOFF, 2008).

Ainda, com a mundialização do capital, veio a consolidar um regime internacional institucional do capital concentrado o no salto da polarização da riqueza, aumentando a evolução dos sistemas políticos com objetivo de dominar as oligarquias pelo enriquecimento voltando a reprodução da sua dominação. Assim, impactando no mundo do trabalho onde ocorreram profundas transformações mudando o perfil da classe trabalhadora devido à crise de acumulação e valorização nas organizações da produção, e gerando um processo de acumulação flexível. Processo este que proporciona a precarização do trabalho, aumento da exploração e uma sub-proletarização que se apresenta no trabalho (BATISTA, ALVES; 2011).

A partir de 1970 espalharam várias formas de organização da produção do trabalho no ocidente, mas, as experiências do trabalho flexível desenvolvidas no Japão que apresentaram em maior amplitude os antigos dilemas taylorista/fordista. Em 1980 o Toyotismo virou referência no capitalismo ocidental à medida que se estruturava a organização da produção e seu fluxo, fazendo com que o estoque de linha fosse eliminado, organizando a produção ao seu fluxo. Assim racionalizando o uso de materiais e equipamentos além de diminuição de quantidade de trabalhadores (BATISTA, ALVES; 2011).

Com isso, o processo de reestruturação produtiva, contribui para o surgimento do Toyotismo que contribuiu para deterioração do trabalho e fortalecimento do capitalismo, e conseqüentemente uma alienação onde o trabalhador se reconhece apenas como mão de obra produtiva ou mercadoria (JUNIOR; LINHARES; SOUZA, 2015).

Segundo Gomes, Souza e Rodrigues (2020) o modelo Toyotista diferente do padrão fordista, a produção é realizada de forma flexibilizada com o objetivo de produzir somente o essencial para o atendimento da demanda de mercado. A introdução de novas tecnologias de flexibilização contribuiu para o aumento do quadro de desemprego, crescendo o desemprego estrutural. Outro aspecto citado pelos autores é que no Toyotismo é a fragmentação do processo produtivo, onde as empresas terceirizam algumas atividades produtivas para outras. Assim o crescimento de empresas terceirizadas contribui para a oferta de empregos sem garantias, aumentando a produtividade, mas não aumentando a quantidade de empregos ofertados, aumentando assim de forma catastrófica o desemprego e a miséria.

Dessa forma acontece uma crise estrutural em diferentes nações mundiais, iniciando um cenário em que o estado se torne mínimo para as questões sociais, abrindo portas para as novas proposições das reformas neoliberais, que no Brasil ocorreram cortes de despesas para áreas sociais iniciando uma crise no estado. Ainda com o avanço dos meios de produção cresce também as desigualdades relacionadas às relações sociais burguesas, onde o capitalismo não pode resolver as contradições sobre a emancipação dos trabalhadores, dessa forma a educação vem a ser apresentada como um instrumento de solução para os males da sociedade. (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020)

Ainda, de acordo com Gomes, Souza e Rodrigues (2020) o tema sobre a teoria do capital humano aparece com frequências em publicações sobre a educação, essa teoria sistemática teve como formuladores os teóricos Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz na década de 1950, onde a tese apresentada defende os investimentos em educação para capacitar os indivíduos a serem mais produtivos de forma a aumentar os rendimentos e colaborar no progresso econômico da nação. Essa teoria de capital humano apresenta em suas características a instrução, o treinamento e a educação que colaboram para aumentar o grau de capacidade, habilidade e potencializar a capacidade do trabalho, além de contribuir para espalhar a ideia de que a educação era um instrumento de promoção de oportunidades, distribuição de renda e desenvolvimento social.

No Brasil então com o Toyotismo a partir dos anos de 1990, trouxe uma nova característica para a teoria do capital humano, mas embora as mudanças aparentes a essência continuem a mesma que é a educação sendo apresentada como solução dos problemas nacionais. Mesmo utilizando a educação como ferramenta para solução de problemas sociais os propósitos não foram alcançados e as desigualdades não foram sanadas, de forma que os indivíduos considerados incapazes passam a ser responsabilizados. (GOMES; SOUZA; RODRIGUES, 2020)

Com isso a exploração da mão de obra aumenta, enquanto os movimentos sociais perdem forças colaborando para que as políticas neoliberais fortalecessem prejudicando a classe trabalhadora.

Nesse contexto Batista e Alves (2011) diz que o capital apresenta uma reestruturação produtiva e com ela a afirmação ideológica sobre a importância da educação básica para a formação profissional dos indivíduos, fazendo com que a educação ganhasse centralidade, sobretudo, pois caberia a formação da força de trabalho desenvolvendo as competências para atender a necessidade de mercado.

Segundo Batista e Alves (2011) reestruturação produtiva vem ser um processo que gera confusão sobre os requisitos pessoais solicitados pelas empresas, não se há clareza no perfil profissional exigido na reestruturação produtiva, na verdade apresenta uma concepção preconceituosa da sociedade, que pressupõe as habilidades e atributos humanos, enfatizando o aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a ser, como se os trabalhadores não soubessem antes, categorizando uma educação funcionalista, de interesses do capital, onde se oferece ao trabalhador condições para estar apto a pensar, resolver problemas e ser crítico de forma inteligente para o mundo do trabalho.

Ainda, as exigências de novas qualificações no contexto da reestruturação produtiva ocasiona um esforço que aumenta a capacidade do trabalhador executar suas atividades aceitando mudanças no processo produtivo e criando um cenário de competição pelo medo do desemprego, de acordo com Batista e Alves (2011) além de se adaptarem as exigências que os coloca em estado de alerta, a pedagogia do capital pretende no cotidiano industrial o aumento da produtividade, a formação técnica e a conformação normativa de comportamentos atitudes e valores. Além disso, se deve levar em consideração que a autonomia do trabalhador nesse processo é totalmente relativa, uma vez que a participação e engajamento são apenas relacionados ao interesse da empresa. Assim, à medida que se obriga uma maior escolaridade e qualificação gera a expectativa de satisfação trabalhista, porém, o que ocorre é o medo do desemprego, da demissão, do baixo salário, além da angustia da competição entre os próprios trabalhadores para serem promovidos dentro da empresa.

Em termos gerais a reestruturação produtiva trouxe diversas mudanças para o sistema produtivo, onde uma delas pode citar a que faz crer na universalização do caráter sistêmico da reestruturação produtiva, onde os documentos das agências multilaterais como o banco mundial, CEPAL (Comissão Económica para a América Latina e Caraíbas), OIT/CINTERFOR (Organização Nacional do Trabalho) E UNESCO (A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que financiam e supervisionam a políticas educacional dos países da periferia, procura adequar a forma subalterna a mundialização do capital (BATISTA, ALVES; 2011).

Dessa forma verifica-se a necessidade de relacionar à reestruturação produtiva, o capitalismo, as políticas neoliberais com a educação, para formar um indivíduo funcional que contribui para o sucesso do capital é de forma clara o intuito do governo. Assim, a relação entre trabalho e educação na formação do homem dentro do sistema capitalista apresenta algumas limitações no que se refere à qualidade humana, uma vez que não se trata de uma relação natural, mas de interesses de classes.

De acordo com Batista e Alves (2011) no Brasil a ideologia da nova educação profissional fruto da reestruturação produtiva, estão presentes em diversos documentos que consolidam a legislação da educação profissional, apresentando competências como requisitos exigidos da força de trabalho como um acordo nacional, esse acordo faz com que o trabalho exija cada vez mais a formação básica, não se limitando a habilidades técnicas. Essa ideologia de educação profissional se baseia em uma educação contínua que recorre toda a vida do trabalhador.

O importante é adaptação e a integração no mercado global, onde os documentos produzidos pelos governos e instituições empresariais enfatizam necessidade de elevar a escolaridade e a qualificação dos trabalhadores para que possam operar os equipamentos, e assim melhorar a competitividade dos produtos do país, dessa forma o saber e o conhecimento dos trabalhadores são exigidos e apontados como um saber escolar que segundo o governo e o setor empresarial sindical são necessários e fundamentais para a competitividade e produtividade.(BATISTA; ALVES, 2011).

Dessa forma os autores ainda afirmam que o contexto se refere a centralidade da educação básica, que veio a ser prioridade para produzir o saber necessário exigido pela produção, assim, o problema da educação básica pelo pensamento hegemônico estabelece a qualificação profissional construída pela reestruturação produtiva que exige do trabalhador um novo tipo onde alie qualificação (saber-fazer) aos seus atributos pessoais (saber ser) , fortalecendo a lógica ideológica da pedagogia do aprender a aprender (BATISTA; ALVES, 2011).

Porém é necessário compreender como a educação e a formação e qualificação profissional é compreendida dentro do sistema capitalista da reestruturação produtiva, onde de acordo com Batista (2011) a reestruturação produtiva realiza uma combinação capaz de articular trabalhos desiguais e diferentes na cadeia produtiva, em mesmo tempo que geram demandas diferenciadas e desiguais para as qualificações dos trabalhadores. Porém, os arranjos são definidos pela força de trabalho necessário para a valorização do capital e não a qualificação profissional. Assim, embora alguns trabalhadores cujas qualificações permitam a inserção em determinados arranjos, os mesmos poderão ser excluídos de outros de acordo com a reestruturação capitalista.

Com isso o capital se preocupa com a formação dos trabalhadores com o intuito de realizarem atividades múltiplas, cabendo a educação mediar a formação de subjetividades flexíveis do cognitivo ao ético para que dessa forma os trabalhadores melhores se adaptem as suas várias funções. Por conseguinte, a educação vem a disponibilizar uma forma diferenciada

através de classes dos que vivem do trabalho para que adquirirem apenas conhecimento genérico e que permite apenas exercer e aceitar as múltiplas tarefas do mercado. Em vista disso o capital considera essencial e necessário a universalização da formação básica aos trabalhadores. (BATISTA, 2011).

No ano de 1995 o governo federal promoveu um fórum com representantes de diversos ministérios e vários setores da sociedade civil, onde de acordo com Batista (2011) este fórum esteve sob a coordenação do Ministério do Trabalho e tinha o intuito no programa brasileiro da qualidade e produtividade, nele esboçou-se o início das reformas educacionais com a criação do documento *Questões Críticas da Educação Brasileira*, esse documento vem a destacar a importância da educação básica para o processo de construção do conhecimento que melhoram o desempenho da força de trabalho e a aceitação das novas tarefas. Além de apresentar uma visão dos trabalhadores como simples objetos dentro do processo formativo, uma vez que a formação é compreendida através dos conhecimentos necessários para atender demandas das transformações organizacionais e tecnológicas. Ainda, este documento diz que é crucial elevar a escolaridade dos indivíduos para que tenham disposição no mercado com competências e habilidades desenvolvidas.

Salm e Fogaça (1993) diz que:

É necessário defender um sistema educativo que forme um homem auto realizado, com uma Educação geral completa, que o torne capaz de assimilar as diversas tarefas e habilidades que a nova empresa exigirá e, por conseguinte, capaz de mover-se no interior da organização social do trabalho... A baixa escolaridade da população economicamente ativa constitui sério obstáculo para uma qualificação profissional adequada ao novo paradigma, baseado na capacidade de absorver e gerar inovações. A validade do novo paradigma exige do sistema educativo em geral, e da formação profissional em particular, a superação da qualificação unidimensional que tem como ponto principal o posto de trabalho, e proporcionar uma formação mais completa e de conhecimentos significativos. (SALM; FOGAÇA, 1993, apud Brasil, 1995, p.13)

O documento citado acima *Questões Críticas da Educação Brasileira* influenciaram diretamente a reforma educacional em especial no que se refere a educação profissional. Nesse sentido Martins e Previtalli (2008) diz que as reformas educacionais se apresentam sendo voltadas a se adequar no sistema educacional em que se reestrutura a produtividade e os rumos dos estados na centralidade da formação dos profissionais. Dessa forma as reformas educacionais brasileiras apresentam uma tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento do elo entre trabalho, produtividade, escolarização e serviços, sendo vista pelos governantes como um ingresso no mercado capitalista mundial.

Assim, se torna necessário compreender os impactos da reestruturação produtiva relacionado as políticas neoliberais dentro do campo educacional brasileiro, uma vez que a

educação vem a favorecer a competitividade entre futuros trabalhadores, tendo em vista que o sistema capitalista se preocupa em formar profissionais que sejam flexíveis e que sejam aptos a operar máquinas e ferramentas que contribuam para a melhor taxa de produtividade.

1.1.3 Influência do neoliberalismo na política nacional de educação especial

Após compreender o processo de reestruturação produtiva e seus impactos na educação, favorece-se a compreensão sobre a influência das políticas neoliberais que se trata da própria reestruturação produtiva, na política nacional de educação especial, uma vez que após reestruturação produtiva as reformas políticas educacionais se relacionaram com as políticas neoliberais iniciando no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

De acordo com Borges (2022) a partir de 1970 o neoliberalismo vem a se tornar hegemônico, que é quando os padrões de produção fordista, taylorista e a doutrina política e econômica do bem estar social entram em crise, o que propiciou a uma crise estrutural de produção capitalista que trouxe a necessidade de reorganizar o sistema produtivo de forma a garantir a corretas funcionalidades e reprodução do capital. Diante disso para atender os princípios neoliberais foram realizadas diversas reformas nas políticas educacionais brasileiras, iniciando na década de 1990 o marco de adequação das políticas públicas educacionais nos princípios neoliberais através do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que veio a atender as solicitações dos organismos multilaterais para atender os ditames do modelo neoliberal por meio da Reforma do Estado .

Em síntese Borges (2002) cita as principais políticas de educação inclusiva que foram criadas após a Reforma do Estado e consolidadas já no governo Lula (2003-2011), a primeira política criada no ano de 2003 foi com o programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade que tinha como objetivo Garantir o acesso de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais ao sistema educacional público, além da difusão da política para construção de sistemas educacionais inclusivos e apoio da implementação do programa nos municípios brasileiros; no ano de 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), concomitantemente com o Decreto 6.094/2007 que dispunha sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação com o objetivo: a escola acessível, formação continuada de professores na educação especial, implantação de salas de recursos multifuncionais, programa de monitoramento e acompanhamento do acesso e permanência na escola das pessoas com deficiências; No ano de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) com o objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transversalidade da modalidade de educação especial que abrangesse a educação infantil até a educação superior, além de ofertar o atendimento educacional especializado na formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão, acessibilidade arquitetônica, comunicação e transporte; em 2009 a Resolução nº 4/2009 com o objetivo de instituir diretrizes operacionais para o AEE.

Assim compreendemos que as políticas educacionais acompanharam as convenções internacionais, onde em continuidade ao governo anterior, quando a Presidenta Dilma assumiu o governo houve uma reformulação no MEC (Ministério da Educação), que de acordo com Borges (2022) através do Decreto n. 7.480/2011 a educação especial deixou de ter condições de secretaria e suas responsabilidades foram repassadas para a Diretoria de Políticas de Educação Especial articulada a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

Em síntese Borges (2022) ainda nos apresenta as políticas inclusiva do governo Dilma (2011 – 2016) que foram em 2011 o decreto 7.611/2011 que teve o objetivo de revogar o decreto 6.571/2008; ainda em 2011 o decreto 7.612/2011 que teve como objetivo instituir o plano nacional da pessoa com deficiência : Plano viver sem limites; em 2012 a política nacional da pessoa com transtornos do espectro autista (TEA) com o objetivo de assegurar os direitos da pessoa com TEA; em 2014 a LEI 13.005/2014 com o objetivo de instituir o plano nacional de educação (PNE), com 20 metas voltadas a universalização da educação e Meta 4; em 2015 a lei nº 13.146/2015 com o objetivo de instituir a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência assegurando que antes pessoas com deficiência não possuíam como por exemplo poder se casar, exercer seus direitos sexuais, poder trabalhar entre outros.

Dessa forma percebe-se que o governo Dilma (2011-2016) manteve a política de educação inclusiva iniciada no governo Lula, realizando alterações importantes que influenciaram na reforma e organização da educação especial no país, por exemplo as alterações no financiamento do Atendimento Educacional Especializado através do decreto 7.611/2011 no cenário da educação inclusiva e embate entre público e privado,(BORGES,2022)

Logo no governo de Jair Messias Bolsonaro, Santos e Moreira (2021) apresenta que foi publicado o Decreto nº10.502/2020 de 30 de Setembro de 2020 que Institui a Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, que segundo o documento se permite a volta do ensino regular para os alunos com deficiência em escolas especializadas, o que não foi visto de bom agrado e reconhecendo como um retrocesso diante de todas as conquistas do processo de inclusão.

Diante disso, analisando as políticas de educação inclusivas apresentadas busca-se influenciar neoliberais a partir de concepções em que a educação inclusiva está inserida na estrutura geral das políticas educacionais e levada a contradições de contextos sociais, econômicos e políticos. Dessa forma diante os documentos apresentados em síntese sobre o Governo Lula e Dilma, encontra-se dois conceitos para a educação inclusiva, um sendo na perspectiva dos direitos humanos e a outra como educação inclusiva como serviço. Assim, uma vez que a educação inclusiva está inserida na defesa dos direitos humanos como uma educação que visa o pleno desenvolvimento humano adaptado as diferenças e necessidades específicas de cada um, em contrapartida deve se analisa-la dentro de uma sociedade neoliberal. (BORGES,2022).

Sendo assim, as análises das políticas realizadas nos governos citados acima sendo eles em específico Lula e Dilma, evidenciam os dois conceitos de educação inclusiva que se contrapõem a educação inclusiva na perspectiva de direitos humanos no paradigma de educação defende a educação para todos independente das diferenças e necessidades de cada um pelo programa Educação para Diversidade/2003 e PNEE/2008, e em contra partida a educação inclusiva como serviço, com foco no Atendimento Educacional Especializado, que possui concepções neoliberais que vê a educação como mercadoria ou oferta de serviço através dos Decretos 6.571/2008, Resolução n.4/2009 e Decreto 7.611/2011 que são fundamentados no princípio da equidade que não é sinônimo de igualdade social, uma vez que o importante vem a ser ofertar o mínimo para alunos com necessidades educacionais especiais através das salas de recursos multifuncionais, independente se o aluno aprendera ou não. (BORGES, 2022)

Para compreender como o neoliberalismo influencia as políticas educacionais é necessário aprofundar sobre os conceitos citados como a educação como direitos de todos independente de suas necessidades e a educação como mercadoria, para isso, faz necessário compreender como as conferencias internacionais que foram promovidas por agências multilaterais que são comprometidas com o neoliberalismo possui relação com a educação e que influenciaram as políticas educacionais brasileiras desde seus primórdios com as declarações de Jontien e de Salamanca. Dessa forma Wizete e Silva (2016) diz que embora defender uma educação para todos as declarações de Jontien e de Salamanca se fundamentam no neoliberalismo de educação como desenvolvimento econômico e inserção produtiva de mercado.

No decorrer da história vemos que a Política Nacional de Educação Especial passou a rupturas onde veio a oferecer um atendimento educacional especializado aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais garantindo a todos a inclusão o ensino regular

conforme prevê a legislação do Estatuto da Criança e do Adolescente n° 8.069 artigo 54 inciso III que diz que é direito do estado assegurar a criança e ao adolescente “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,1990).

De acordo com Wizeze e Silva (2016) a Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva Da Educação Inclusiva, propõe uma ruptura do modelo integracionista. Ainda, a educação especial está definida no texto da política como uma modalidade de ensino que desdobra todos os demais níveis de escolarização, oferecendo Atendimento Educacional Especializado e recursos no ensino regular aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, onde o atendimento é realizado fora da sala comum, levando em consideração as necessidades específicas da educação especial.

Dessa forma a política nacional de educação especial tem por objetivo garantir a inclusão escolar de aluno com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Onde os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ao ensino regular e receber o atendimento educacional especializado. O que embora esteja preconizado nas legislações não se realiza em sua totalidade, por falta de um olhar minucioso do governo nas fiscalizações colocando os alunos em um cenário mais desafiador do que acolhedor.

Ainda, diante dos desafios que serão enfrentados pelos alunos com desenvolvimento atípico na escola regular, é que se faz necessário uma política de educação especial que atenda essas necessidades, o que de acordo com Wizeze e Silva (2016) a política de inclusão escolar consiste em um olhar sobre a diferença, onde se deve reformular e democratizar recursos para combater preconceitos e não somente na presença física dos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais.

Identifica as que nos últimos anos as classes e escolas especiais vêm sendo substituídas de forma precária pelas salas de recursos multifuncionais dentro das escolas de educação básica, corroborando para a exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e limitando os mesmos de alcançarem os desenvolvimentos escolares previstos para todos os alunos(WITEZE; SILVA, 2016 *apud* SILVA, 2013).

Podemos compreender a definição dada pelo Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CEB n° 4/2009 para o atendimento educacional especializado na educação básica contida no manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Assim propondo uma segregação mascarada de inclusão com as salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, o que vem a propiciar uma dificuldade na concretização da educação inclusiva dentro da perspectiva de equidade mostrando o quão contraditório se apresenta as políticas públicas educacionais do governo.

Segundo Wizete e Silva (2016) a Política Pública Educacional Brasileira vem transferindo parte de suas responsabilidades aos municípios no que se refere ao acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais. Além disso, apresenta contradição quando se favorece o resultado à qualidade na educação, caracterizando um ajuste neoliberal onde as desigualdades regionais no que se refere a investimentos financeiros são quase sempre insuficientes para a concretização do serviço aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante dos fatos em que o estado transfere suas responsabilidades para a iniciativa privada sobre a educação inclusiva, e as políticas públicas favorecem o resultado ao invés da qualidade da educação, se propicia um enfraquecimento dos ideais pregados pela política inclusiva, o governo sugere à ideia de repassar algumas de suas responsabilidades a iniciativa privada para que os objetivos previstos no Plano Nacional de Educação sejam alcançados. Diante dessa lógica de repasse de responsabilidades, sustenta-se a divergência de interesses da iniciativa privada, uma vez que a mesma possui interesses relacionados à competitividade e lucro. (WIZETE E SILVA, 2016)

Identifica-se que com a lógica de transferir responsabilidades do governo para uma iniciativa privada, o neoliberalismo já se faz claro nas políticas educacionais, propiciando um enfraquecimento das propostas escolares e demais consequências. De acordo com Wizete e Silva (2016) o enfraquecimento curricular do trabalho pedagógico das escolas inclusivas com a reformulação do currículo podendo eliminar conteúdo ou abordar de forma branda, impede que os alunos com necessidades educacionais especiais tenham acesso ao conhecimento que é historicamente elaborado.

Quando se percebe a possibilidade de um enfraquecimento curricular do trabalho pedagógico para os alunos com deficiência, se identifica que a educação passa a ser desigual, deixa de ser inclusiva na perspectiva de equidade, uma vez que não se acredita na capacidade

do aluno. Segundo Wizete e Silva (2016) responsabilizam os sujeitos individualmente pelas suas dificuldades além de limitarem a apropriação do conhecimento em sua forma elaborada. Ainda, a flexibilização do currículo onde se deprecia as expectativas escolares dos alunos com necessidades educacionais especiais propicia a ascensão da desigualdade dentro da escola podendo categorizar como inclusão excludente ou branda.

Ainda, de acordo com Wizete e Silva (2016) quando se flexibiliza o currículo subestima-se a capacidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, tornando a inclusão uma ação com interesses capitalistas e caminhando para uma reforma educacional. Onde após as reformas de 1990, se sugeriu a atuação mínima do estado na participação financeira para serviços sociais, apresentou-se o modelo neoliberal. Diante disso houve a reforma educacional iniciando o processo de inclusão como um ponto crucial. Com a reforma educacional criou-se o Plano Decenal de Educação que sugeria a formulação das políticas de apoio a educação nos âmbitos econômico, cultural e social, além da mobilização de recursos financeiros públicos e privados para metas educacionais, e expansão do ensino de caráter universalizante.

Observa-se que a política de inclusão passou por conflitos de interesses, onde segundo o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais durante muito tempo foi de responsabilidade de instituições de apoio e assistências gerenciadas por particulares com suporte financeiro do estado. Diante disso reafirma-se o descaso dos governos com a formação escolar das pessoas com deficiências ao longo da história, onde o discurso inclusivo se ampara no pensamento liberal.

Diante disso a política educacional para inclusão na perspectiva do neoliberalismo se associa com exigências econômicas, conforme que Wizete e Silva (2016) as agências multilaterais possuem interesses financeiros antes mesmo do discurso sobre educação. Ainda, os conceitos como equidade, autonomia, diversidade entre outros, fazem parte de uma estrutura global de interesses do estado neoliberal, onde se reivindica os movimentos sociais de para as pessoas com deficiência.

Wizete e Silva (2016) diz ainda que as reformas educacionais de 1990 camuflaram a exclusão social dentro do modelo neoliberal, onde o fracasso escolar de alguns alunos marginalizados como os com necessidades educacionais especial passam a ser justificadas individualmente, colocando a culpa do excluído no próprio aluno. Dessa forma a inclusão se torna um processo desumano por não contribuir realmente na erradicação da desigualdade social e enaltecer diferença que exclui.

As preocupações pregadas pelo governo como a igualdade entre todos e o respeito a diversidade se caracteriza como preocupações levianas por cuidar de interesses econômicos.

Dessa forma necessita de uma abordagem contra hegemônica que possibilite uma transformação social que supere a lógica capitalista não somente dentro da escola (WIZETE; SILVA, 2016). Com isso busca-se enfrentar a exclusão onde, todos tenham acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, com uma educação de qualidade, onde os alunos que possuem necessidades educacionais especiais tenham as mesmas oportunidades dos demais para que se alcance os resultados do acesso ao conhecimento, independente de qual disciplina do currículo escolar.

Diante dos apontamentos, se compreende que o intuito do capítulo um foi buscar promover a reflexão sobre a historicidade da prática inclusiva no ambiente escolar, apresentando como as conferências e legislações possuem influências de políticas neoliberais, além de como a reestruturação produtiva impactou a política de educação tornando uma ferramenta de promoção de competitividade e fortalecimento do capitalismo. Ainda, mesmo diante da evolução das legislações relacionadas a política de inclusão, nota-se a relação do discurso como apaziguador de relações sociais, subjetivando a qualidade da educação ofertada para uma educação mínima, mas que atenda o discurso de educação para todos. Portanto, desmistificar o processo de inclusão é fundamental para se conseguir aproximar dos objetivos desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO ESCOLAR

Dentro da perspectiva da história da educação física, apresentaremos neste capítulo como as raízes europeias influenciaram e influenciam a educação física e educação física adaptada, ainda será abordado a formação docente dos professores.

2.1 Breve história sobre a educação física, educação física adaptada e formação docente

No século XIX a educação física se identifica no espaço da educação para colaborar com a divisão do trabalho e mão de obra, de forma a utilizar a educação física para ensinar ao trabalhador o que ele precisava fazer. Nesse mesmo século XIX houve o surgimento das escolas de ginástica na Europa, sendo elas a Alemã que buscava educar os indivíduos para a guerra e defesa da pátria, a Sueca que era votada ao desenvolvimento dos exercícios físicos a fim de diminuir os vícios e melhorar a saúde e a Francesa que era voltada ao desenvolvimento social, moral de classe e formação de hábitos. Ambas as escolas buscavam um estereotipo corporal padrão (SOARES,2004).

Segundo Soares (2004) no período de 1850 a 1930 a educação física era confundida com instituições médicas e militares no Brasil, onde os conhecimentos gerados pelas escolas de ginastica da Europa fez com que os médicos desenhassem um novo modelo de homem que atendesse a sociedade brasileira e sua nova ordem econômica, política e social. Dessa forma, no Brasil as famílias da elite começavam a preocupar em relação ao corpo do indivíduo além de saúde e higiene iniciando um processo de eugeniação da população brasileira, ainda, a educação física se torna valorizada pela elite por tratarem de questões de saúde, moral, e educação voltados para a disciplina do corpo humano. Para essa disciplina do corpo humano é utilizado a estrutura educacional do Brasil, como os colégios uma vez que lá é possível enquadrar os corpos dos indivíduos em um espaço disciplinar determinado pela educação física que integrava os cuidados higiênicos e exercícios físicos.

Dessa forma com o movimento eugenista os exercícios físicos passaram a ser muito defendidos pelos médicos por se apresentar como vantajoso ao corpo, assim, somente os médicos eram aptos a passar os exercícios. Logo, na metade do século XIX a escola ainda era restrita a elite, nessa época houve um debate sobre orientação literária e científica que colocava a educação física como essencial sua incorporação no ensino regular, o que não foi um debate

tranquilo uma vez que a educação física sofria preconceito por ser julgada imoral para as mulheres. (SOARES, 2004).

Mesmo diante de todo preconceito sofrido pela Educação Física, de acordo com Soares (2004) nos últimos anos do império em que o desenvolvimento de ideais de educação pública e para o povo veio para eliminar a ignorância que se torna um problema da nação na busca pela modernidade, a educação vem como uma ferramenta de transformação da sociedade, com intuito de apresentar que a saúde está interligada a educação e a higiene. Dessa forma passam a ver a educação e a higiene como remédio para a cura do povo e a educação física é apresentada como uma disciplina escolar que promove a construção de um homem forte e saudável além de disciplinado que contribui para a sociedade brasileira em formação.

Diante disso, Soares (2004) apresenta que a ginástica é empregada para promover um corpo saudável se tornando obrigatória nas escolas, ficando claro que a educação física seria utilizada como ferramenta para moldar indivíduos saudáveis e uteis para funções de produções e com foco na força de trabalho. O ideário higiênico traz uma disciplina corporal que deve se dar na escola, fazendo com que frequentar as escolas fosse algo necessário para o desenvolvimento humano e social. Com isso a visão médico sobre a educação física era como função funcional imposta pelo capital que caracteriza os corpos fortes como uma necessidade.

Compreendendo como a Educação Física veio a ser conduzida na sociedade com foco na manutenção da mão de obra proletária voltada ao fortalecimento do capital como a forma mais eficaz de promover a adequação corporal, ainda, percebesse como a mesma passou por diversas fases até se tornar um componente curricular. De acordo com Lopes e Nabeiro (2008) historicamente a educação física passou por vários momentos onde o primeiro era a tentativa de resolver problemas de saúde pública e disciplinar os hábitos das pessoas, no segundo momento visavam impor a sociedade um padrão estereotipado de regime milita tendo ênfase no desempenho atlético ou rendimento físico. Isso fez com que sua prática fosse segregacionista e prejudicava as pessoas com deficiência.

Ainda, de acordo com Lopes e Nabeiro (2008) com a alteração de paradigma de exclusão para inclusão e a ressignificação de “deficiência” colaborou para que a inclusão das pessoas com deficiência só seria efetiva se houvesse medidas sócio educativas além de recursos materiais e humanos, e uma das medidas tomadas foi a inclusão escolar que constitui um conjunto de políticas públicas e particulares que busca escolarizar toda sociedade acolhendo e educando independente de suas limitações ou dificuldades envolvendo uma reformulação pedagógica além das crenças e valores sobre as pessoas.

Com isso, a partir da segunda metade do século XX nota-se que a educação física escolar passa por um processo de esportivização que causa separação de turma por sexo e que exclui as pessoas com deficiências de suas práticas. Nesse cenário e com a volta dos mutilados da guerra iniciou-se um processo de desenvolvimento de programas de desportos que adaptassem as práticas para as pessoas com deficiências, sendo uma educação física que oportunizasse a participação das pessoas com deficiências, fortalecendo o potencial através dos desenvolvimentos dos conteúdos aplicados nas series normais com estratégias diversificadas (FERNANDES,2010)

Ainda no século XX a educação física escolar passa por uma renovação colaborando para o surgimento de diversas abordagens como a construtivista critica superadora, desenvolvimentista, psicomotricidade entre outras, fazendo com que se articule a diversidade humana, pensando no individuo de forma integral como um ser social. Dessa forma se percebe a preocupação em criar uma pedagogia que oportunize a participação efetiva dos alunos com e sem deficiência nas aulas de educação física, criando a educação física adaptada como subárea que discute busca metodologias, investiga e adéqua para que a inclusão de pessoas com deficiências seja efetiva. (FERNANDES, 2015)

Ao que se refere as aulas de educação física diante da perspectiva de inclusão escolar Silva, Sousa e Vidal (2008) afirmam que em base nos estudos da literatura da educação/educação especial e educação física escolar, a última possui vantagens em relação as outras disciplinas, uma vez que a educação física adaptada busca compreender as deficiências e adapta-las fortalecendo então a educação física adaptada.

De acordo com Silva, Sousa & Vidal (2008 *apud* PEDRINELLI, 1994) a expressão educação física adaptada surgiu em 1950 pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, apresentada como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados com a capacidade e limitação dos alunos com deficiência que não conseguia participar de forma bem sucedida de atividades vigorosas de uma educação física geral.

Dessa forma pode-se dizer que a educação física geral não conseguiu suprir a falha existente no reconhecimento da diversidade e especificidade dos alunos com deficiência, assim, Silva, Sousa e Vidal (2008) diz que a educação física adaptada percebe os limites e as possibilidades dos indivíduos, tendo como orientação trabalhar com as potencialidades dos alunos.

Ainda, segundo Silva e Araújo (2012) no Brasil a ideia de educação física adaptada iniciou-se a partir de 1980 mediante as discussões do paradigma de inclusão, a disciplina veio

como subárea da educação física, assumindo um papel importante para as pessoas com deficiência. Assim, a educação física adaptada diante a inclusão, busca possibilitar que o professor aprenda a reconhecer as limitações e as potencialidades, de forma a propiciar ao aluno a participação efetiva nas atividades.

No entanto existem concepções diferentes sobre a educação física adaptada entre os pesquisadores da temática, uma vez que uns a compreendem com bons olhos no sentido da inclusão da pessoa com deficiência, e outros já a vê com olhar de uma prática segregacionista.

Dessa forma em contradição aos autores Silva e Araújo (2012) , os autores Silva, Sousa e Vidal (2008) acreditam que ela é uma prática segregacionista, uma vez que acontece entre as pessoas com deficiência, ainda, colocar o conteúdo adaptado como parte do conhecimento a ser trabalhado pelos professores não garante a inclusão e participação dos alunos com deficiência nas aulas de educação física.

Ainda Costa e Souza (2004) diz que o objetivo é de integrar socialmente, mas o caráter é segregacionista. Fazendo se a relação da educação física geral com a educação física adaptada uma vez que a geral apresenta como concepção o modelo de corpo no qual o portador de deficiência foge dos padrões, impulsionando a educação física adaptada a caminhar de forma separada para atender esse público. Assim, é perceptível toda a incompatibilidade dos objetivos traçados entre elas.

Compreender a história da educação física e dos esportes adaptados para pessoas com deficiências é importante, porém precisa-se entender que ela foi superada para que dessa forma busca-se o novo paradigma de inclusão. Dessa forma, em relação aos estudos sobre educação física adaptada é necessário que se deixem os muros das universidades e olhe de forma minuciosa para as escolas públicas onde estão os maiores problemas devido à falta de informação sobre deficiência, dificuldades dos professores e poucos eventos que colaborem com a formação dos docentes envolvidos nessa temática. (COSTA; SOUZA, 2004)

Melo e Freitas (2009 *apud* CIDADE; FREITAS, 1997) diz que para desenvolver o programa de inclusão utilizando a educação física adaptada, é necessário que o professor de Educação Física possua conhecimentos básicos sobre seu aluno, como o seu tipo de deficiência, como foi identificada se foi gradativa ou repentina, além de se atentar aos diferentes aspectos do desenvolvimento humano como o físico, sensorial e neurológico.

Portanto, se faz necessária a discussão sobre a educação física escolar, formação e atuação do professor, uma vez que seu papel é fundamental para contribuir para uma inclusão de qualidade no ambiente escolar.

Assim, se se observa que desde as origens das escolas militares brasileira a preocupação e a presença de profissionais especialmente vinculadas ao ensino do exercício, valorizando a prática sistematizada dos exercícios físicos com ligação a manutenção da boa forma e também a crença da utilidade na disciplinarização do aluno. Assim, identifica-se a forte presença de militares ligados à docência de exercícios físicos no Brasil, que fazia com que se identificasse as preocupações com a existência de exercícios físicos nos currículos escolares. Com isso, os militares foram os primeiros a incluir disciplinas ligadas à educação física nos seus programas de formação. (MELO,1995)

Diante disso, nota-se que os médicos se preocupavam com o aprofundamento do estudo e os militares com a prática, cuja relação caminhava de forma dissociada. Melo (1995) diz:

Poderia então destacar algumas possíveis características desses primeiros momentos da Educação Física brasileira, compreensão importante para alcance do objetivo desse estudo: a ação central dos militares na difusão de uma doutrina importada de uma realidade diversa a nossa e que atendia diretamente a seus interesses ligados a civismo, patriotismo, "corpo saudável", interesses que constantemente vão permear seus projetos de Educação Física; a falta de uma formação adequada para o Profissional que ministrava as aulas, que normalmente procurava seu conhecimento unicamente na experiência prática primeiro transmitida de forma oral, depois através de manuais; e a dissociação entre teoria e prática, levando, diretamente, a produção de conhecimentos de naturezas excludentes e, indiretamente, a confusão teórica em torno de denominações e objetivos. (MELO, 1995, p. 107)

Ainda, era notório que os militares foram os primeiros profissionais a ministrar aulas sistematizadas possuindo alguma forma de especialização, fazendo ser imprescindível que os médicos e militares estivessem juntos no desenvolvimento do processo de formação, uma vez que os médicos colaboravam de forma científica voltada ao conhecimento, em quanto os militares atuavam como professores e estavam inseridos de forma prática. Dessa forma fortalecendo e aproximando ambos pelo interesse do desenvolvimento da formação profissional da área da educação física (MELO,1995)

Dessa forma a compreensão do início da atuação dos professores, observamos que após a entrada da educação física no currículo escolar, surgiram vários pesquisadores que buscaram pesquisar a temática na atualidade sobre o papel do professor voltados para o processo de inclusão, onde Machado (2016) após realização de sua pesquisa sobre as aulas de educação física no ensino regular diz que cabe ao professor de educação física em sua prática ser um dos principais mediadores da inclusão de seus alunos, onde em sua prática deve trabalhar em prol da melhoria da qualidade de vida, desenvolvendo o espírito competitivo dentre outros.

Nesse sentido se questiona sobre a competitividade pregada aos alunos dentro das escolas, fazendo com que o processo educativo nas aulas de educação física se torne classificatório e hierárquico, resultado das políticas educacionais que colaboram para que a

escola se articule com a manipulação do capital, onde os resultados são mais importantes que a qualidade invalidando um processo de inclusão escolar. De acordo com Neira e Nunes (2021) os resultados da escola se tornam mais importantes que a ética, possibilitando a concorrência entre os alunos, independente da desigualdade social e a diversidade da turma, onde a política neoliberal colabora para os interesses individuais fazendo com que a escola se torne um instrumento do governo a serviço do neoliberalismo.

Em análise as legislações a respeito do processo de inclusão escolar, Carvalho e Araújo (2018) aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que redefiniu a educação especial para uma educação a ser oferecida para pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, com adequações e capacitação da estrutura e agentes educacionais, o que propiciou a entrada da Educação Física como um dos componentes curriculares obrigatórios do ensino básico nacional pela lei nº 10.328 de 12 de Dezembro de 2001 que exige sua adequação aos ideais inclusivos estabelecidos.

Ainda, quando se analisa a política de educação inclusiva do Brasil, percebe que na LDB 9394/96 artigo 59, inciso III, aponta a formação docente como obrigatório para atendimento especializado para professores do ensino regular, e que sejam capacitados para integração. Porém em processo de formação docente a disciplina que aborde as questões de inclusão e educação especial é insuficiente para o tamanho do enredamento do tema. No que se refere a capacitação dos professores de Educação Física nas aulas inclusivas, Tavares *et al.* (2016) diz que o despreparo dos professores é um fator agravante no processo ensino aprendizagem, onde os professores entrevistados relatavam não finalizar o curso com o preparo suficiente para a inclusão de alunos com deficiências na sala de aula e práticas inclusivas na escola.

De acordo com Costa (2010, p.890) “Por sua vez, é raro nas licenciaturas vermos programas que preparem, qualifiquem e habilitem docentes no sentido de enfrentar essa realidade educacional”. Assim surgindo a necessidade de redefinir a formação de professores uma vez que a falta de capacitação para lidar com os alunos e suas diversidades faz com que necessite a mudança das práticas e até mesmo de um novo olhar sobre as legislações que possuem um discurso vem a relacionar o professor a competência. Desse modo Junior (2014) afirma que a formação dos professores está centralizada em um discurso de competência, onde ocorre a relação de teoria prática testemunhando as necessidades sociais, fazendo que a formação pautada em competências se torna uma lógica neoliberal.

Ainda, sobre o processo de formação dos professores Tassa e Cruz (2016) afirma que os cursos em licenciaturas não estão preparados para formar professores com domínio na inclusão e atuação profissional com orientação, o que causa uma preocupação, uma vez que os

alunos estão cada vez mais sendo inseridos na escola regulares corroborando para uma inclusão precarizada.

Diante do aumento das matrículas das crianças com deficiência no ensino regular, durante as aulas de Educação física normalmente esses alunos são dispensados pelo professor, dessa forma a aula que deveria ser um direito do aluno se torna uma opção (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Nesse sentido quando se analisa o papel dos professores em relação a inclusão dos alunos com deficiência, identifica uma insegurança e dificuldade em adaptar o ensino coletivo, preferindo as atividades individuais, o que anula o processo de inclusão escolar, afirmando o fato de que os alunos com deficiências estarem frequentando a escola regular não garantem que os mesmos terão os mesmos direitos e oportunidades que os demais tidos como normais.

Ainda que o processo de formação dos professores seja um agravante para a realização da inclusão nas aulas, as dificuldades não se limitam aí, os professores enfrentam demais desafios como a falta de materiais de apoio, assistentes para ajudar durante as aulas além de espaços físicos acessíveis (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018). Além disso, Aguiar e Duarte (2005) diz que o governo precisa oferecer condições para uma escola inclusiva, oferecendo verbas, cursos de reciclagem para docentes e se preocupar com as necessidades estruturais da escola.

Alves e Duarte (2014) aponta que a falta de investimento na área de formação dos professores fortalece a desqualificação dos profissionais para continuidade nos programas de reabilitação e inclusão acoplados a demanda curricular escolar, dessa forma, existem poucos profissionais capacitados a trabalhar com alunos com deficiência, reconhecendo que a responsabilidade total de criar condições a inclusão nas aulas para os alunos com deficiências não é de responsabilidade exclusiva dos docentes.

Tavares *et al* (2016) ainda nos traz a importância do desenvolvimento do aluno com deficiência no contexto escolar, uma vez que o contato dela com outras crianças que não possui nenhum tipo de deficiência é um fator determinante sobre o desenvolvimento social, assim, não devendo segregá-la pelas suas diferenças. Logo, Cidade e Freitas (2020) diz que nem todas as escolas estão preparadas para receber o aluno com deficiência uma vez que os professores não se sentem capacitados ou preparados para promover uma aula adequada as necessidades dos alunos e ainda por julgar que os alunos sem deficiências não estão preparados para receber os colegas com deficiência.

Neste sentido Aguiar e Duarte (2005) ressalta que cabe as escolas que tem como seus principais papel o formativo, apresentar aos alunos o que o meio social atual não os apresenta

que é a vida em cooperação e a possibilidade de convivência com a diversidade, sendo os professores de educação física das escolas um importante mediador para que isso aconteça, uma vez que se refletirmos a formação do profissional de Educação Física o mesmo deve ter uma identidade de educador e de agente transformador da sociedade.

Com esse pensamento do professor como agente transformador da sociedade, passamos a ter uma visão de como a ação do professor de educação física é importante para garantir a inclusão de todos os alunos e de como suas ações em aula é essencial. Nacif *et al* (2016) diz que para facilitar a participação dos alunos com deficiência são necessárias algumas adaptações quanto as instruções do professor, materiais utilizados, acessibilidade de onde ocorrem as aulas e modificações das regras de acordo com a necessidade da turma, desta forma destaca-se ainda alguns princípios que podem ser utilizados pelo professor que facilitara a participação dos alunos com deficiências.

Embora após identificar que a forma de flexibilização do currículo é uma forma de mascarar e manipular a proposta de inclusão escolar, onde se valida um rebaixamento de expectativas escolares para os alunos com deficiência, alguns autores como a citada acima ainda defendem adaptações e flexibilizações para a inclusão de alunos com deficiência na rede regular e outros criticam essa atitude defendida até mesmo pelas políticas públicas inclusivas. No que se refere a modificações de regras os autores Witeze e Silva (2016) fazem uma crítica quanto a flexibilização do currículo, uma vez que essa atitude é uma simples administração das desigualdades e impede os alunos com deficiência de apropriar totalmente do conhecimento elaborado assim recebendo um acesso desigual. Inclusive de acordo com Neira e Nunes (2021) diz que o processo de escolarização se torna alvo de ataques moralista e econômico, fazendo com que os professores se sintam em um ambiente de incertezas no que se refere a sua atuação dentro da escola.

3 PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENTES A INCLUSÃO ESCOLAR

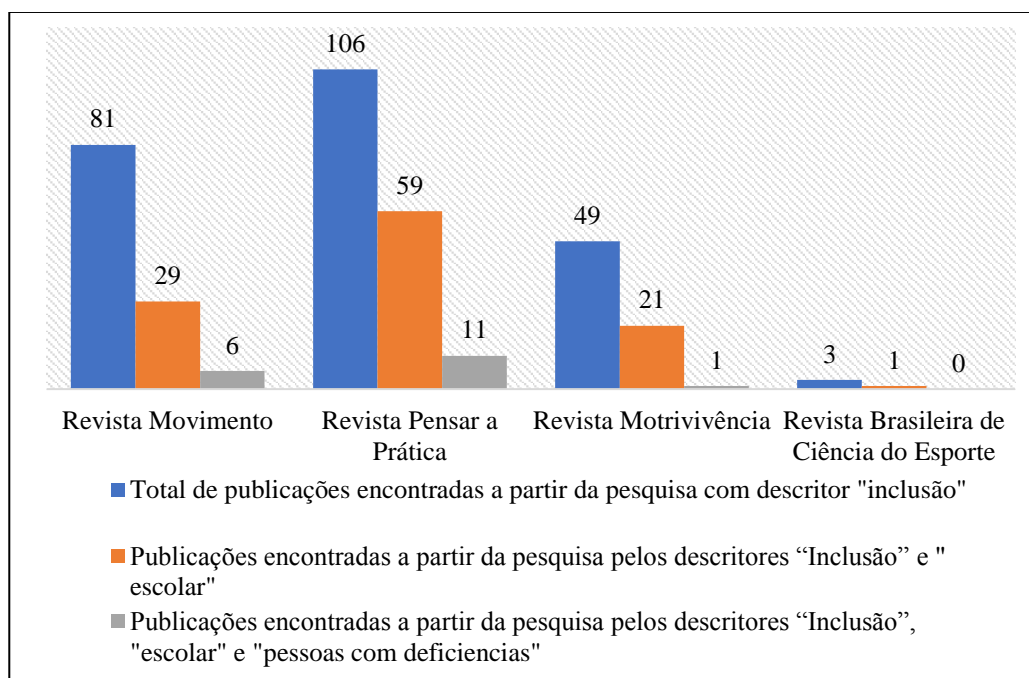
Compreende-se que o tema inclusão escolar vem ganhando cada vez mais espaço diante as suas lutas no decorrer da história da pessoa com deficiência, e sob o discurso neoliberal que apresenta defesas sobre a inclusão. Desta forma, outra etapa dessa pesquisa será buscar identificar as contradições das propostas e nos discursos de inclusão escolar além de identificar o papel do professor de educação física no campo de inclusão.

Por conseguinte, as análises e investigações sobre as produções da educação física escolar, serão realizadas em quatro periódicos brasileiros sobre Educação Física: Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; Revista Brasileira de Ciências do Esporte Revista Motrivivência. A escolha das revistas é justificada por se tratarem de acordo com Rodrigues *et al.* (2017) e Bracht *et al.* (2011; 2012) dos periódicos que mais realizam produção científica sobre Educação Física escolar no Brasil. Além de ser revistas que realizam publicações científicas ao campo da educação física em interface com as ciências humanas e sociais.

Nesse sentido, a pesquisa iniciou com a busca pelos descritores: “inclusão”, “escolar” e “pessoas com deficiência”. A por selecionar textos na inclusão de pessoas com deficiência na escola.

Os dados sobre as seleções das publicações estão expostos no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Total de publicações encontradas, por periódico, em cada etapa da pesquisa.



Fonte: Gráfico elaborado pelo próprio autor (2022)

Analisando o gráfico acima, nota-se que as discussões referentes a inclusão estão presentes nas produções científicas, mas, quando afunilado com os descritores selecionados direcionados para inclusão escolar nota-se uma queda significativa nas publicações.

3.1 Seleções das publicações

Feita a seleção desses 18 artigos que, num primeiro momento apresentam, de forma direta, a relação entre Educação Física e a inclusão. Iniciamos a análise dos referenciais teóricos citados nessas publicações, a fim de localizarmos a existência de produções que apresentam a inclusão e a Educação Física e sua relação com o contexto neoliberal, propostas e/ou discussões.

Nesse momento foram identificados através das leituras dos textos selecionados que 12 produções se tratavam de estudo de caso e diário de campo e 06 produções realizadas através de levantamento teórico, analisados e publicados. Decidimos iniciar a pesquisa por essas últimas produções teóricas, deixando de fora os estudos de caso e diário de campo para serem analisados posteriormente. No entanto, devido a problemas de saúde da pesquisadora e organização do tempo, neste trabalho de conclusão de curso fizemos a análise apenas dessas 06 publicações. Sabemos da limitação dessa escolha, para generalizar possíveis conclusões.

Dessa forma, iremos apresentar a análise de 06 publicações presente em 3 revistas, conforme quadro abaixo:

Quadro 2–Referência de publicações selecionadas e analisadas

Nome do Periódico	Título	Autor(es)	Referências
Revista Motrivivência	INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES DO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	CASTRO, M. O. R.; TELLES, S. C. C.	v. 32 n. 62 (2020)
Revista Pensar a Prática	DILEMAS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA, DIANTE DO PARADIGMA DA INCLUSÃO	SILVA, R. H.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C.	v. 11, n. 2, p. 125–135, 2008
	DANÇA E INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR, UM DIÁLOGO POSSÍVEL	DOS SANTOS, R. C.; CHAVES FIGUEIREDO, V. M	v. 6, p. 107–116, 2006.
	SOBRE CORPORALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A REORIENTAÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	DE OLIVEIRA, M. A. T.; DE OLIVEIRA, L. P. A.; VAZ, A. F.	v. 11, n. 3, p. 303, 2008.
	ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE	BARRETO, M. A.; FRANCISCO, E. A.; VALE, L. H.	v. 17, n. 2, 2014.

	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM PERIÓDICOS BRASILEIROS ONLINE		
Revista Movimento	INCLUSÃO E EXCLUSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	CHICON, J. F.	[S. l.], v. 14, n. 1, p. 13–38, 2008.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

3.1.2 Construções de categorias de análise

A partir da fundamentação teórica apresentada ao longo do trabalho é que conseguimos realizar as leituras, análises e reflexões das 06 produções selecionadas, identificando suas relações com os pressupostos da inclusão escolar em tempos neoliberais e a relação com a educação física. Assim, nosso propósito no momento das análises das produções foi identificar elementos que dialogavam de forma direta ou indireta com a temática. Para que isso ocorra é necessário compreender o objeto de pesquisa enquanto um complexo formato por outros complexos, analisando todo o conjunto, a fim de entender as concepções que a nosso ver são fundamentais quando pensamos em inclusão escolar. Nesse sentido as categorias de análise que os dados dos trabalhos permitiram construir inicialmente foram: Concepção de Inclusão, políticas Neoliberais e inclusão, e educação física inclusiva

3.1.3 Concepções de inclusão

Inicialmente as análises dos textos selecionados buscaram identificar a concepção de inclusão escolar em cada texto. Nesse sentido, identificamos algumas concepções de inclusão que são pertinentes para a discussão.

No texto: *Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura*; a visão de Castro e Telles (2020), a inclusão compreende como: acessibilidade estrutural, comunicacional, metodológica, programática, e instrumental que possuem o objetivo de proporcionar aos alunos com deficiência condições para sua formação integral junto aos demais (CASTRO; TELLES, 2020, p.4). Ainda, no mesmo texto diz que “Além de uma adaptação estrutural, material e metodológica, na visão dos alunos com deficiência, a aceitação social é fundamental para que eles se sintam incluídos” e também “gera um sentimento de capacidade e pertencimento do grupo” (CASTRO, TELLES, 2020, p. 11).

Em concordância com essa perspectiva de que os alunos sentem incluídos principalmente quando há aceitação social e que esse fator é mais importante até mesmo que questões arquitetônicas e metodológicas, o texto: *Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível*; dos autores Santos e Figueiredo (2003) diz que “Mais do que mudança física

e arquitetônica, é preciso haver mudança nas atitudes, nos sentimentos, nas famílias, nas escolas e nos governos. (...)A inclusão não se dá de forma isolada”. (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003, p.115). “A ideia básica dela é adaptar a educação escolar às necessidades das crianças, com ou sem deficiência, entendendo que todo o ser humano é capaz de desenvolver-se de acordo com as suas potencialidades” (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003, p. 113). Ainda, para que a educação inclusiva ocorra necessita de “espaço privilegio das relações sociais para todos”, aceitando e acolhendo aqueles alunos que apresentem necessidades educacionais especiais (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003, p. 114)

Dessa forma, nota-se a importância do fator social no processo de inclusão escolar, uma vez que o sentimento de não pertencimento a um determinado grupo faz com que a auto exclusão ocorra de forma automática mesmo diante de um ambiente favorável fisicamente. Assim, não bastam adaptações arquitetônicas são necessárias para que o aluno se sinta incluído participando das propostas metodológicas, mas é necessário e importante um olhar cauteloso para as relações sociais reconhecendo a diversidade humana.

Outro texto: *Análise Das Publicações Sobre Inclusão De Pessoas Com Deficiência Nas Aulas De Educação Física Escolar Em Periódicos Brasileiros online* dos autores Barreto, Francisco e Vale (2014) diz que as escolas regulares precisam possuir uma postura e orientação inclusiva a fim de combater a discriminação, “criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014, p.531). “(...)o desenvolvimento humano acontece pela interação do indivíduo com o meio ambiente.” (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014, p.540). Logo No Texto *Inclusão E Exclusão No Contexto Da Educação Física Escolar* de Chicon (2008) ele concorda e diz que para que se possa incluir alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas “(...) é necessário adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva”.

Faz-se necessário refletir sobre como as relações sociais são fortemente abordadas nos textos como sendo um fator importante no processo de inclusão, e entender sua importância é fundamental para que a inclusão siga pelo caminho apropriado, reconhecendo que a prática de incluir nas escolas acreditando e auxiliando que o aluno desenvolva suas potencialidades é mais complexa do que a adaptação de conteúdo que muitas das vezes pode vir a segregar ao invés de incluir.

Em contraponto do texto anterior, no texto *Dilemas E Perspectivas Da Educação Física, Diante Do Paradigma Da Inclusão* dos autores Silva, Sousa e Vidal (2008) nos diz que

a escola por si só não promove transformação social, mas a transformação social também não ocorre sem transformação da escola, dessa forma é preciso acreditar em uma escola capaz de garantir a transmissão do conhecimento preocupando com o objetivo universal do conteúdo, acreditando na possibilidade de organizar tempo, espaço e conhecimento superando uma lógica seriada e hierarquizante que classifica, elimina e seleciona alunos (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008, p.128). “(...) e no paradigma da inclusão, estamos falando em lidar com o uno e o diverso em um mesmo contexto.” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, P.131).

Reconhece-se a necessidade transformação social dentro da escola para que a inclusão ocorra, além de outros fatores, compreendendo que a inclusão não pode ser tratada de forma isolada e sim como uma união de fatores importantes para seu processo, fatores esses que podem ser identificados desde questões estrutural, metodológicas até questões psicológicas como a sensação de pertencimento.

Assim, em análise percebe-se que Castro e Teles (2020) e Santos e Figueiredo (2003) concordam que para que a inclusão ocorra nas escolas é necessário uma adaptação estrutural, física e metodológica, mas que isso não se torna o suficiente, necessitando também de um olhar para as relações sociais entre comunidade escolar e alunos com ou sem deficiência. É imprescindível e acreditamos que as relações sociais dentro das escolas são uma das mais importantes ferramentas para que os alunos com deficiência se sintam pertencentes e acolhidos ao grupo escolar.

Nesse sentido observamos que os autores Chicon (2008), Francisco, Barreto e Vale (2014) concordam com Castro e Teles (2020) e Santos e Figueiredo (2003) sobre a importância das relações sociais para que a educação inclusiva ocorra da melhor forma possível. No entanto, em contrapartida os autores Silva, Sousa e Vidal (2008) destacam que a escola por si só não consegue realizar essa transformação social necessária para que a inclusão ocorra. Já os autores Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) não fazem referência as possibilidades estruturais e relações sociais no ambiente escolar para o processo de inclusão.

Fundamentados nestes conceitos de inclusão percebemos que a educação inclusiva busca se desenvolver mesmo diante de todos os desafios, mas é necessário que comunidade escolar esteja preparada para receber os alunos com deficiência e para que ela esteja preparada é necessário que sejam amparadas pelas políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente no que se refere a formação docente, para que professores consigam receber, acolher e desenvolver as potencialidades de cada aluno dentro de suas individualidades.

Nesse sentido, Chicon (2008) acredita que a inclusão escolar no cenário político educacional brasileiro vem trazendo dúvidas e confusões “(...) diante da obrigação de ter que

trabalhar, no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida”. (CHICON, 2008, p.27). Diante do fato apresentado nota-se a preocupação por parte do autor em apresentar a dificuldade encontrada nas salas de aulas pelos professores que na maioria das vezes não estão preparados para receber alunos com deficiência.

Ainda, Barreto, Francisco e Vale (2014) diz que “A ação inclusiva nos moldes atuais é tarefa impossível, pois a vida escolar se comporta de forma excludente”, e que “(...) este comportamento excludente pode ser justificado pela falta de metodologias adequadas e desconhecimento das possíveis metodologias por parte dos profissionais”. (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014, p.540). Ainda, “Para a inovação da prática pedagógica, é preciso estabelecer para os professores uma qualificação atualizada (...)” (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014, p.540). Em concordância em relação ao processo de inclusão escolar Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) diz que os professores possuem dificuldades em ampliar suas intervenções na formação de seus alunos tanta pela falta de políticas de formação continuada, falta de interesse do docente, falta de estrutura física e material (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008). Com isso, nota-se que o processo de inclusão escolar não inicia dentro dos muros das escolas, mas sim dentro das universidades no processo de formação de futuros professores, e que uma formação inadequada nos moldes inclusionista refletira negativamente na atuação após formação.

No texto de Castro e Telles (2020) diz que pela estruturação de alguns cursos, a formação dos graduandos se torna insuficiente para a prática de inclusão escolar de alunos com deficiência, além da pouca formação continuada e baixo interesse e adesão dos professores em se especializar sabendo da importância no processo de inclusão. (CASTRO; TELLES, 2020, p.10).

Os autores Santos e Figueiredo (2003) diz que fica clara a necessidade dos professores em repensar as práticas em relação aos conteúdos tratados nas aulas no que se refere a inclusão de alunos com deficiência, “(...) ainda temos um caminho a percorrer, pois o preconceito ainda está muito presente em nossa sociedade”. (SANTOS; FIGUEIREDO. 2003, p.114).

Além disso, no Texto de Silva, Sousa e Vaz (2008) os autores dizem que “(...) torna-se indispensável à valorização do magistério, o investimento na formação dos professores, assim como melhores condições de trabalho e salários dignos, em face do papel político e **social** que representam esses profissionais”. (SILVA; SOUSA; VAZ, 2008, p. 132, grifo nosso).

É notório que os 06 estudos analisados questionam a prática profissional docente o processo de inclusão escolar, para os seis autores a prática inclusiva pode se tornar algo

impossível de ser realizada mediante ao cenário escolar atual, onde há pouco domínio metodológico para intervenções, e as faltas de políticas educacionais focadas na formação continuada corroboram para esses desafios enfrentados, ainda, Castro e Telles (2003) e Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) apontam falta de interesse por parte dos docentes para a prática inclusiva. Diante disso os autores Silva, Sousa e Vaz (2008) defendem que falta investimentos na formação dos professores além de outros fatores que valorizam seu papel profissional.

A legislação que aborda sobre inclusão e as diferenças no processo de formação docente é um evento atual em que os profissionais se deparam com uma legislação pedagógica que eles desconhecem e também não sabem utilizar no cotidiano. (BARRETO; FRANCISCO; VALE,2014, p.532).

Dessa forma, compreende o quanto o processo de inclusão necessita ser refletido como um todo e não em partes, onde apenas questões estruturais não resolvem a lacuna existente entre a teoria e pratica dentro das salas de aulas, é necessário uma visão social sobre o ambiente escolar reconhecendo a lacuna que existe entre a formação docente, a inclusão além da falta de interesse por parte de professores em buscar uma formação continuada.

3.1.4 Políticas neoliberais e inclusão

Como já apresentado durante nosso trabalho, o processo de inclusão escolar se tornou uma necessidade social, observamos nas políticas públicas e legislações brasileiras a descentralização de responsabilidades por parte do governo. Diante disso observamos nos estudos que fizemos nas publicações selecionadas foram encontrados 5 textos que relacionam as políticas de inclusão com o contexto de políticas neoliberais, tendo como principal destaque as declarações de Jontiem e Salamanca .a partir de autores Chincon (2008), Barreto, Francisco e Valle (2014), Silva, Sousa e Vidal (2008),Castro e Telles (2020), Santos e Figueiredo(2003) e Oliveira, Oliveira e Vaz (2008)

Percebe-se que no texto *Dilemas E Perspectivas Da Educação Física, Diante Do Paradigma Da Inclusão* de Silva, Sousa e Vidal (2008) o mesmo traz a Declaração de Salamanca como:

Mais recentemente, como parte das prescrições neoliberais, tivemos no final do século XX a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1990. O evento veio reforçar esses direitos, e, seu principal objetivo, foi refletir e enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhões de alunos, entre eles, as pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotados. Ainda no mesmo período, destacamos a Declaração de Salamanca, resultado de uma reunião de vários países realizada na Espanha em 1994, inspirada nos princípios da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escola para todos”. Esses países buscaram um consenso mundial sobre os futuros rumos dos serviços

educacionais especiais, dentre eles, combater a exclusão escolar e reduzir a taxa de analfabetismo (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008, p.127).

Necessita-se então refletir sobre o desafio que a inclusão escolar vem a enfrentar mesmo que possuam legislações que as aparem, uma vez que a exclusão, o preconceito e marginalização de pessoas com deficiência já está fixado no campo social brasileiro. Assim, podemos observar que as declarações apresentam características de uma política neoliberal, sendo que seu discurso apresenta uma forma amenizar de problemas sociais.

Com isso, podemos identificar que a educação para todos é um discurso que ganhou força após a declaração de Salamanca, onde segundo Castro e Telles (2020, p.125) no texto *Inclusão De Alunos Com Deficiência Nas Aulas De Educação Física Em Escolas Públicas Regulares Do Brasil: Uma Revisão Sistemática De Literatura* “a ONU, o cidadão com deficiência tem os mesmos direitos de usufruir as oportunidades disponíveis na sociedade, destacando como exemplo a educação”. Ainda, Silva, Sousa e Vidal (2008, p. 125) no texto *Dilemas E Perspectivas Da Educação Física, Diante Do Paradigma Da Inclusão*, diz que “A inclusão trata-se de um novo paradigma, e, conseqüentemente, traz de maneira geral reflexões sobre a Educação, especialmente a Educação Escolar” (SILVA; SOUSA; VIDAL, p.125). Diante disso, acredita-se que após os avanços nas legislações sobre inclusão escolar ela se tornou um novo paradigma porém além de avanços nas legislações é necessário um avanço no pensamento, nas atitudes e em diversos fatores que realmente promovem uma inclusão escolar de qualidade.

Além disso, de acordo com Silva, Sousa e Vidal (2008, p.128) as políticas educacionais brasileiras relacionadas a educação especial precisam caminhar juntas com seus objetivos sociais. Os autores ainda dizem que:

(...)o descaso das políticas públicas brasileiras com relação à área de educação especial; que a educação especial tem pouca expressão política no contexto da Educação Regular (Escola Regular); que a educação especial vem crescendo nos últimos 30 anos e que as discussões políticas no Brasil são realizadas num cenário antagônico, prevalecendo, assim, as estratégias de conciliação na elaboração das leis. (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008, p.128)

Com isso, nota-se que as políticas educacionais brasileiras relacionadas à inclusão escolar “muitas das vezes, são indicativas e não prescritivas, pois ao mesmo tempo em que elas devem atender os interesses neoliberais, também precisam atender os interesses dos grupos sociais minoritários que defendem seus direitos como cidadãos”.(SILVA;SOUSA;VIDAL, 2008, p.128).

Ainda, Silva, Sousa e Vidal (2008, p. 128) dizem que:

Infelizmente, pelo fato de estas leis serem indicativas, elas permitem que a situação dos alunos com necessidades educacionais especiais permaneça praticamente inalterada, isto é, passam-se as décadas, mudam-se os nomes (normalização, integração e/ou inclusão) e a grande maioria das crianças com necessidades especiais (cerca de 90%4) continuam excluídas da escola e, desta forma, são impedidas de

ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e das benesses advindas deste. (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008).

Podemos perceber nos textos que o debate de inclusão vem crescendo, porém, os autores analisados reconhecem a necessidade de maiores estudos.

Onde no texto *Dança E Inclusão No Contexto Escolar, Um Diálogo Possível* de Santos, Figueiredo (2003, p.114) diz que “(...) o debate a respeito da inclusão, embora tenha se intensificado nos últimos anos no país, não parece ter sido suficiente para que se estabelecessem diretrizes políticas capazes de promover uma coerência mínima nas ações educacionais”. Ou seja, os avanços nas legislações e nas discussões a respeito da inclusão não são sinais concretos de que ela esteja sendo realizada, existe muito ainda a se fazer, e somente através de questionamentos e pesquisas científicas poderemos nos aproximar de uma resposta sobre o processo de inclusão escolar e a sua realização.

Nota-se a forma superficial em que as políticas neoliberais são tratadas nas produções, sem aprofundamento teórico, o que proporciona certa dificuldade em analisar de forma aprofundada as questões em torno do tema.

3.1.5 Educação física escolar

Considerando as aulas de educação física no ambiente escolar, analisamos as publicações selecionadas em busca de aprofundamento científico sobre como os autores descrevem as aulas inclusivas.

No texto *Dilemas e perspectivas da educação física, diante do paradigma da inclusão* de Silva, Souza e Vidal (2008 p. 131) diante as expectativas da educação física na perspectiva de inclusão escolar “(...) a educação física, que esta última, como disciplina escolar, encontra-se em vantagem em relação às outras disciplinas, uma vez que a educação física adaptada procura compreender as deficiências e a maneira de adaptá-las, o que a levou ao desenvolvimento”, ainda a educação física adaptada segundo os autores é vista como :

A expressão “educação física adaptada” surgiu na década de 1950 e foi definida pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance, como sendo um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados aos interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física geral (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008, p. 131).

Dessa forma, observa-se que a educação física adaptada é percebida como uma disciplina que favorece a realização da inclusão dos alunos com deficiência, mas possui uma forma maquiada de inclusão, uma vez que, os alunos que participam da educação física

adaptada são segregados dos demais alunos que não possuem deficiência, e os jogos são realizados entre os alunos com deficiência, assim, sendo uma forma de segregação com resquícios de exclusão.

Além de que o “programa de educação física geral não conseguiu abranger a especificidade das pessoas com deficiência e então, a educação física adaptada veio para suprir essa lacuna existente” (SILVA; SOUZA; VIDAL, 2008, p. 131). Porém a prática de educação física adaptada possui características segregacionistas uma vez que ocorre entre pessoas com deficiência.

Os autores Silva, Sousa e Vidal, (2008, p. 131) ainda relatam que:

Sabemos que apenas colocar o conteúdo da atividade física e o desporto adaptado como partes constituintes do conhecimento a ser trabalhado pelos professores de educação física com seus alunos, não asseguraria a inclusão e a participação do aluno com deficiência nas aulas de educação física escolar. (SILVA; SOUSA; VIDAL, 2008)

Dessa forma, compreende que a educação física adaptada nas escolas não assegura a inclusão dos alunos com deficiência, percebe-se que pelo fato da prática ser apenas entre os próprios alunos com deficiência, as aulas de educação física deixam de ser inclusivas atuando com uma falsa inclusão. Os alunos precisam se sentir parte do meio em que estão inseridos, e não serem segregados para poderem vivenciar as experiências oportunizadas pela disciplina.

Em concordância, no texto *Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar* de Chicon (2008, p. 31) diz que

São inegáveis as contribuições trazidas pela Educação Física Adaptada como área do conhecimento e prática de atividade física e desportiva pelas pessoas com NEEs, porém não deixaram de explicitar o caráter segregacionista existentes nessa prática, ficando evidente na medida em que são vivenciados somente por grupos de pessoas que apresentam NEEs. (CHICON, 2008 p.31)

Com isso se acredita que muitos professores de educação física não possuíram em suas formações conteúdos relacionados a educação física adaptada ou a inclusão. (CHICON, 2008, P.29) Ainda, o autor acredita que incluir na educação física não é somente adaptar a disciplina para a pessoa com deficiência, "mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva". (CHICON, 2008, p. 28). Dessa forma a inclusão nas aulas de educação física escolar necessita de um redirecionamento, com foco na valorização da diversidade humana, e não se engessar apenas em adaptações metodológicas, uma vez que a inclusão é muito mais do que fatores técnicos, ela necessita ser principalmente social.

No que se refere a conteúdo, no texto *Análise Das Publicações Sobre Inclusão De Pessoas Com Deficiência Nas Aulas De Educação Física Escolar Em Periódicos Brasileiros Online* de Barreto, Francisco e Vale de (2014, p. 540) diz que:

(...) a Educação Física tem possibilidades de ser um auxiliar muito importante na construção da educação inclusiva, por ter conteúdos que podem ser bem flexíveis”. Em contraponto, os autores também dizem que “A prática pedagógica de caráter inclusivo na educação física tem dificuldades históricas que estão relacionadas com o entendimento da sua ação. (BARRETO; FRANCISCO; VALLE, 2014, p.540)

Embora a educação física possua privilégios no que se refere a sua prática no contexto de inclusão, sabe-se que ela possui alguns desafios a serem enfrentados para que consiga ser realizada em sua totalidade. Para isso, não é suficiente a adaptação do currículo escolar mas primeiramente de uma formação docente capaz de proporcionar aos alunos aulas inclusivas, a formação de professores devem ser a base para que a inclusão escolar ocorra, eles precisam estar preparados para receber os alunos com deficiências e com as mais diversas formas de diversidade humana e conseguir mediar os conteúdos .

Dessa forma no texto *Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível* de Santos e Figueiredo (2003 p.114) diz que “fica clara e urgente a necessidade de nós, professores de Educação Física, repensarmos nossa prática em relação aos conteúdos tratados em nossas aulas”, principalmente no que diz a respeito do processo de inclusão no ensino regular.

No texto *Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física em escolas públicas regulares do brasil: uma revisão sistemática de literatura* de Castro e Teles (2020 p. 9) diz que “O professor de Educação Física enquanto membro atuante na escola é um dos importantes instrumentos no processo de inclusão de alunos com deficiência nas escolas públicas regulares brasileiras” e para isso é necessário um processo de formação adequada para os docentes, tendo em vista sua importância no processo inclusivo dos alunos com deficiência. Porém, ainda “(...) autores afirmam a falta de preparo do professor de Educação Física escolar ao incluir alunos com deficiência em suas aulas regulares” (p.10). Uma vez que possui um despreparo na formação inicial dos professores de educação física relacionado a grade curricular do curso, uma vez que a formação se baseia no desenvolvimento motor, modalidades esportivas, gestos técnicos e demais planejamentos relacionados as pessoas sem deficiência. Ainda os autores dizem que “(...)é comum encontrar nos cursos de formação de Educação Física a falta de conteúdos e a existência de apenas uma disciplina que aborde o tema”. Segundo Castro e Teles (2020, p.13) “As atitudes e visão de diretores e coordenadores, comparadas as dos professores em relação à prática inclusiva divergem, já que os gestores apresentam uma visão mais positiva do que a dos professores”.

Diante dos fatos fortalece-se a concepção de que para que exista um processo de inclusão de qualidade, é necessário essencialmente um processo de formação docente que os capacite, além de proporcioná-los confiança de ir para o mercado de trabalho reconhecendo a importância do processo de inclusão nas escolas para os alunos que muitas das vezes se auto excluem por não se sentirem parte do meio em que estão inseridos.

Logo, no texto *Sobre Corporalidade E Escolarização: Contribuições Para A Reorientação Das Práticas Escolares Da Disciplina De Educação Física* de Oliveira, Oliveira e Vaz (2008) já apontam alguns problemas no processo de inclusão escolar nas aulas de educação física como:

(...) a auto exclusão, a falta de interesse de muitos alunos (pelos mais variados motivos), o pouco sentido que a comunidade escolar via de regra vê nessas aulas, a dificuldade dos professores escolares ampliarem o âmbito de sua intervenção na formação das crianças, jovens e adultos, tanto pela falta de políticas de formação continuada, quanto pela insuficiência de interesse pessoal de cada docente, falta de estrutura física e/ou material etc.”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p.305)

Percebe-se a importância da formação dos professores de educação física nas aulas com alunos de inclusão, uma vez que os mesmos podem se auto excluírem por não se sentirem seguros com a forma com que os professores lidam com a mediação dos conteúdos ofertados, além de não se sentirem acolhidos pelos alunos sem deficiência.

Ainda, de acordo com os autores Oliveira, Oliveira Vaz (2008 p.305) existe o esforço significativo por parte dos professores de educação física em enriquecer a prática de intervenção através disciplina. “Nessa direção, o objetivo último das práticas corporais escolares em geral, e da Educação Física em particular, deve ser a humanização das relações sociais”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; VAZ, 2008, p. 306).

Nesse sentido é importante reconhecer que a Educação física necessita superar a visão fragmentada que a rodeia sobre o ser humano, considerando os pontos negativos e positivos que aparecem sobre a educação física adaptada, a formação dos professores, o conteúdo escolar uma vez que se trata de uma disciplina fundamental para as relações sociais da pessoa com deficiência.

Sobre a Educação física observa-se que embora seja uma disciplina em que os autores acreditam que seja privilegiada, a mesma possui aspectos segregacionistas no que se refere à educação física adaptada conforme apontado pelos autores Silva Sousa e Vidal (2008) e Chicon (2008). Além disso, os seis autores Chicon (2008), Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), Santos e Figueiredo (2003) Silva, Sousa e Vidal (2008), Castro e Telles (2020) e Barreto, Francisco Vale (2014) selecionados apontam os professores de educação física como importantes no processo de inclusão, porém também apontam a fragilidade no domínio da ação e da metodologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esse trabalho, tivemos como objetivo geral de compreender a inclusão nas aulas de educação física escolar e no decorrer da pesquisa as questões sobre as políticas neoliberais tornaram-se ponto importante para a compreensão da inclusão escolar. A partir das aproximações do método materialismo histórico dialético como um dos princípios para compreender os fenômenos sociais é a historicidade e o movimento do objeto, a tentativa de compreensão da inclusão escolar no seu processo histórico exige que refletimos sobre a relação com as políticas neoliberais.

Após analisar as obras discutidas neste trabalho, obtivemos a concepção de neoliberalismo como uma corrente político econômica que veio a ser implantada em resposta a crise do capital. Com isso o neoliberalismo é hierarquizado através de critérios pré estabelecidos pelos organismos internacionais onde no que se refere ao sistema educacional, ele se torne mais competitivo como o mercado, assim, a educação é necessária para educar para produzir mais e melhor. Nesse sentido após as reformas educacionais de 1990 a educação passa a ser utilizada como ferramenta de manipulação que vem a contribuir com o mercado, compreende-se que os programas criados para os grupos marginalizados como os programas direcionados as pessoas com deficiências possuem interesses capitalistas, onde pode-se se citar o último decreto do atual governo de Jair Messias Bolsonaro onde o mesmo publica o decreto 10.502/2020 que flexibiliza a oferta de educação especial no país, dando a possibilidade as escolas não aceitarem os alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais, sendo assim a flexibilização uma das características do neoliberalismo.

Ainda, compreendeu-se que a Educação Física esta associada as forças ideológicas dos diversos setores sociais e capitalistas o que favorece a busca constante de sua legitimação. Ainda, a educação física escolar embora seja considerada uma área privilegiada para a prática da inclusão, se acredita que muito ainda deve ser analisado dentro das perspectivas educacionais, uma vez que nos textos analisados em todo o trabalho observa a constante constatação da precarização da formação docente além da capacidade técnica dos professores voltada para as aulas de inclusão, mas pouco se discute sobre o investimento e o papel do governo para que essa formação seja realizada da forma mais adequada possível atendendo o que é preconizado pelas legislações.

Desta forma, pontuamos elementos fundamentais nas análises das publicações selecionadas para esta pesquisa, entre os quais no que se refere a concepção de inclusão estão questões sobre a acessibilidade estrutural e metodológica, percebendo que o processo de

inclusão não se limita em questões arquitetônicas e sim em um conjunto de fatores que devem ser relacionado a questões sociais conforme apontados pelos autores Castro e Teles (2020) e Santos e Figueiredo (2003). Ainda nessa concepção os autores Barreto, Francisco e Vale (2014) afirmam que o aluno com deficiência deve se sentir acolhido, e Silva, Sousa e Vidal (2008) acredita que escola deve ser um local de transformação social valorizando a diversidade humana, em que os profissionais atuantes nesse espaço estejam preparados para receber e auxiliar no desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Ainda no que se refere as concepções de inclusão os seis autores selecionados apontam uma carência na prática profissional docente onde os formandos possuem formação insuficiente para o modelo de inclusão.

No que se refere as políticas neoliberais, reconhece o fortalecimento das políticas de educação especial após a Declaração de Salamanca, com que fez que questões relacionadas a inclusão ganhasse espaço para discussões, dessa forma a Declaração de Salamanca veio a influenciar as políticas neoliberais. Faz necessário em outras investigações estudar essa declaração, o contexto e os atores envolvidos na construção desse documento, bem como o processo de influencias nas políticas de inclusão. Os textos selecionados tratam as políticas públicas e as legislações de forma superficial sem aprofundamento teórico de forma descritiva. Diante disso, alguns autores aqui como Chicon (2008), Oliveira, Oliveira e Vaz (2008), Santos e Figueiredo (2003) Silva, Sousa e Vidal (2008), Castro e Telles (2020) e Barreto, Francisco Vale (2014) falam de forma superficial sobre as políticas públicas em suas publicações. Dessa forma favorece para a valorização da continuidade da pesquisa para produções relacionada a políticas públicas educacionais e sua relação com o neoliberalismo.

Quando analisado a categoria de educação física notou-se a importância e a fragilidade da formação docente ainda nas universidades, além de que falta interesse por parte dos professores já formados em busca de uma educação continuada na área da inclusão escolar favorecendo para que ela não ocorra de forma ideal. Ainda, notou-se com as publicações selecionadas que os professores não dominam o conteúdo e prática de inclusão e que isso se torna um fator relevante para que a inclusão seja apenas um nome pregado no ambiente escolar, mas que não seja realmente realizada.

Dessa forma, após buscar por publicações dentro dos anos de 2000 a 2022, notou-se que pouco se fala sobre a inclusão e inclusão em um contexto neoliberal, que as produções sobre inclusão pouco se discutem a inclusão escolar e sua multiplicidade. Os apontamentos mais claros e significativos foram sobre a inclusão ser um processo principalmente social, onde o aluno com deficiência precisa se sentir parte do meio em que está inserido compreendendo que

a inclusão não se dá de forma isolada de um fator ou outro, outro ponto significativo citado pelos autores foi a falta de domínio do professor nas aulas de educação física apresentando a fragilidade da formação docente. No que se refere as políticas neoliberais após as pesquisas realizadas para realização desse trabalho compreendeu-se que o neoliberalismo é a reestruturação produtiva em si, se tratando de uma política econômica que busca modificar a sociedade transformando o indivíduo a considerar ser um capital e para isso é necessário começar essa transformação cedo, iniciando nas escolas uma a vez que as escolas contribuí para que os indivíduos elevem suas capacidades estimulando a competição entre alunos. Assim diante dessa concepção obtida sobre neoliberalismo nas pesquisas realizadas, quando investigado nas publicações de educação física não se encontrou aprofundamento teórico nos artigos, e acredito que este aprofundamento seja importante. Nas investigações das obras aqui apresentadas notou-se que os autores falam somente de forma superficial sem aprofundamento teórico, mostrando o quanto ainda é uma discussão que necessita ser realizada em pesquisas futuras para que elucide a forma de inclusão escolar real como um fator de manipulação social.

Assim, concluímos este trabalho com a certeza de que as pesquisas relacionadas a temática devem continuar, em prol da defesa da inclusão escolar não somente nas aulas de educação física, mas em todas as disciplinas da grade curricular. Para que assim futuros trabalhos possam vir a auxiliar e elucidar o processo de inclusão escolar desfragmentando a ideia pregada pelas legislações e políticas educacionais atuais sobre a inclusão escolar. Uma vez que, nota-se que a inclusão pode ser compreendida como uma ferramenta de manipulação do governo oferecendo uma educação mínima a fim de apaziguar relações sociais de grupos marginalizados e fortalecer o sistema de produção do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, João Serapião de; DUARTE, Edison. Educação Inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, p. 223-240, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rL3CHBMyYt5zQmjftwLswtx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 Jul. 2022
- ALVES, Maria Luiza Tanure; DUARTE, Edison. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 28, p. 329-338, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kfHVzTG6zBh8jRF9Xz48KPL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 Jun. 2022
- BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109178>. Acesso em: 18 Jul. 2022.
- BATISTA, Roberto Leme; ALVES, Giovanni. A ideologia da educação profissional no contexto do neoliberalismo e da reestruturação produtiva do capital. *In.*: **Seminário de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, VIII**, 2009. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/6rKPRHeZ.pdf. Acesso Em: 10 Jul. 2022.
- BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115319252002.pdf>. Acesso em: 18 Fev. 2021
- BRACHT, Valter *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, v. 18, n. 2, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115323638001.pdf>. Acesso Em: 18 Fev. 2021.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, Ministério da Educação; Seep, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 09 Jun. 2022.
- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho 2015. **Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#:~:text=Art.,sua%20inclus%C3%A3o%20social%20e%20cidadania. Acesso em: 21 Fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: **Diário Oficial da União, 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

Ministério Da Educação Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica. **RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Art. 5º. Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

Carlomagno, Márcio C.; Rocha, Leonardo Caetano Da. Como Criar E Classificar Categorias Para Fazer Análise De Conteúdo: Uma Questão Metodológica. **Revista Eletrônica De Ciência Política**, [S. L.], V. 7, Ed. 1, P. 173-188, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>. Acesso em: 21 Jul. 2022.

Carvalho, Camila Lopes De; Araujo, Paulo Ferreira De. Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência: Interface Com Os Conteúdos Da Educação Física. **Educación Física Y Ciencia**, Buenos Aires, V. 20, N. 1, Ed. 41, P. 41-56, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2314-25612018000100001. Acesso em: 21 Jul. 2022

Cidade, Ruth Eugênia; Freitas, Patrícia Silvestre. Educação Física E Inclusão: Considerações Para A Prática Pedagógica Na Escola. **Revista Integração**, Rio Claro, P. 1-7, 2002. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>. Acesso em: 09 Jun. 2022

Chicon, José Francisco. Inclusão E Exclusão No Contexto Da Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, V. 14, Ed. 01, P. 13-38, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 09 Jun. 2022

Costa, Camila De Moura; Munster, Mey De Abreu Van. Adaptações Curriculares Nas Aulas De Educação Física Envolvendo Estudantes Com Deficiência Visual1. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, V. 23, Ed. 3, P. 361-376, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/VcrfYPb3WrgXTrFc9NYmLYk/abstract/?lang=pt> Acesso em: 09 Jun. 2022

Costa, Vanderlei Balbino Da. Inclusão Escolar Na Educação Física: Reflexões Acerca Da Formação Docente. **Motriz Revista De Educação Física**, Rio Claro, V. 16, Ed. 4, P. 889-899, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/9N9DkRd7ZZJXbNvYTRD5hxb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 09 Jun. 2022

DIAS JUNIOR, M. J. ; LINHARES, R. ; SOUZA, S. M. . Políticas educacionais neoliberais, violência subliminar e as implicações no trabalho docente. **In: XXII Simpósio de estudos e pesquisa da faculdade de educação**, 2015, Goiânia. XXI Simpósio De Estudos E Pesquisas Da Faculdade De Educação Ciencia e Formação: Utopias e Desencantos, 2015. v. 01. p. 222-232.

Fernandes, V. L. F. Educação Física (Adaptada) E Políticas Educacionais De Inclusão: Contexto. **Efdeportes.Com**, [S. L.], Ano 15, N. 149, P. 1-5, 2010. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-adaptada-e-politicas-educacionais-de-inclusao.htm>. Acesso em: 12 Mai. 2022.

Gomes, M. A. De O., Souza, M. M. De, & Rodrigues, A. P. A. (2020). A Educação E O Processo De Reestruturação Produtiva: A Incapacidade Civilizatória Sob A Égide Do Capital.

Educação, 45(1), E32/ 1–20. Disponível em : <https://doi.org/10.5902/1984644435982>. Acesso em: 11 Mai. 2022

Greguol, Marcia; Malagodi, Bruno Marson; Carraro, Attilio. Inclusão De Alunos Com Deficiência Nas Aulas De Educação Física: Atitudes De Professores Nas Escolas Regulares. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, V. 24, Ed. 1, P. 33-44, 2018. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd149/educacao-fisica-adaptada-e-politicas-educacionais-de-inclusao.htm> . Acesso em: 15 Jun. 2022.

Júnior, Wilson Alviano. A Formação Inicial De Professores De Educação Física Alinhada Às Políticas Neoliberais. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, V. 36, Ed. 2, P. 457-471, 2014. Disponível em : <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2146/1103> . Acesso em: 14 Ago. 2022

Konder, Leandro. **O Que É Dialética**. São Paulo, Sp: Brasiliense, 2008.

Leis Federais. In: Inclusão De Pessoas Com Deficiência. [S. L.], 2015?. Disponível Em: <http://www4.planalto.gov.br/ipcd/assuntos/legislacao>. Acesso Em: 26 Nov. 2021.

Lobo, L. F. **Os Infames Da História: Pobres, Escravos E Deficientes No Brasil**. Rio De Janeiro: Lamparina. 2015.

Machado, Roseli Belmonte. Políticas De Inclusão E A Docência Em Educação física: Uma Reflexão Sobre As Práticas. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte** , [S. L.], V. 39, Ed. 3, P. 261-267, 2017. Disponível Em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ThB6QkVM4QNYkpsXyDy9DKt/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 17 Fev. 2022

Marrach, Sonia Alem. Neoliberalismo E Educação. In: Infância, Educação E Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. P. 42-56. Disponível Em: <http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacaoletramento/modulo1/pdf/3%20neoliberalismo%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso Em: 8 Fev. 2022.

Marconi, Marina De Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Metodologia Do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992. 4a Ed. P.43 E 44.

Martins, E. R; Previtali, F. S.Reestruturação Produtiva Na Educação: Uma Análise Dos Seus Impactos No Trabalho Docente Na Rede Estadual De Ensino De Uberlândia (Mg) A Partir Da Década De 1990. Pucgo, [S. L.], P. 1-13, 2018. Disponível Em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Elizeth-Rezende-Martins_-Fabiane-Santana-Previtali.pdf . Acesso em : 09 Fev. 2022

Melo, Thaís Aguiar Ferreira De; Freitas, Alessandro De. Educação Física Adaptada, Uma Prática De Possibilidades No Contexto Escolar. Efdeportes, Buenos Aires, Ano 14, N. 135, 2009. Disponível Em: <https://www.efdeportes.com/efd136/Educacao-Fisica-Adaptada-No-Contexto-Escolar.Htm>. Acesso Em: 13 Mar. 2022.

Mendes, Enicéia Gonçalves. Capítulo 1- Histórico Do Movimento Pela Inclusão Escolar E Capítulo 2 Perspectivas Da Educação Inclusiva No Brasil. In: Mendes, E. G. **Inclusão Marco Zero: Começando Pelas Creches**. Araraquara, Sp: Junqueira & Marin, 2010.

Mendes, Enicéia Gonçalves. A Radicalização Do Debate Sobre Inclusão Escolar No Brasil. **Revista Brasileira De Educação**. São Carlos, Sp. V.11. N.33. 2006 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em : 15 Mai 2022

Nacif, M.F. P. et Al. Educação Física Escolar: Percepções Do Aluno Com Deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, V. 22, Ed.1, P. 111-124, 2016. Disponível Em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/p8WNnqZ6Bny99n3pBM89dry/?format=pdf&lang=pt> Acesso em : 15 Mai 2022

NEIRA, M.G. NUNES, M. L. F. Os Desafios Da Educação Física Em Tempos De Ataques À Educação. **Conexões**, Campinas, V. 19, P. 1-11, 2021. Disponível Em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8665896/26891> . Acesso em: 15 Mai 2022

Negrine, A. S. Instrumentos De Coleta De Informações Na Pesquisa Qualitativa. In: Molina Neto, V.; Triviños, A. N. S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa Na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Da Ufrgs/Sulina, 2004.

Netto , José Paulo. **Introdução Ao Estudo Do Método De Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 P.

OLIVEIRA, N. C. DE; OLIVEIRA, L. A. De; SANTOS, J. M. V. Dos. O Materialismo Histórico E Suas Categorias De Análise: Algumas Considerações. **VII Seminário De Pedagogia-Seped**, P. 183-200, 2013. Disponível em: http://primitivomoacyr.weebly.com/uploads/8/6/9/0/8690987/o_materialismo_histrico_e_suas_categorias_de_anlise.pdf . Acesso em 15 Jul. 2022

PEREIRA, J.DE A.. SARAIVA,J. M. Trajetória Histórico Social Da População Deficiente Da Exclusão À Inclusão Social. **Ser Social**, Brasília, V. 19, N. 40, P. 168-185, Jan.-Jun./2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677/12981. Acesso em 15 Jul.2022

RESENDE, A. C. A.; MIRANDA, M. G. de. Igualdade, Equidade e Educação. **Educação e desigualdades sociais** / Marília Gouvêa de Miranda, (organizadora). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2016.

RIOS, G.B. Inclusão Escolar E Ideologia. **Tese (Mestrado)** - Universidade Federal De Goiás Faculdade De Educação - Programa De Pós-Graduação Em Psicologia, [S. L.], 2020.

RISTOFF, T. As Transformações No Capitalismo Mundial E O Fim Do Desenvolvimentismo NO BRASIL. **XIII ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH-RIO**, [S. L.], P. 1-8, 2008. DISPONIVEL EM: HTTP://ENCONTRO2008.RJ.ANPUH.ORG/RESOURCES/CONTENT/ANAIS/1212966616_ARQUIVO_ANPUH-TEXTOPARAPUBLICACAO.PDF . ACESSO EM : 15 JUL. 2022

RODRIGUES, O. M. P. R. MARANHE E. A.. A História Da Inclusão Social E Educacional Da Pessoa Com Deficiência. In: Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho E Rodrigues Olga Maria Piazzentin Rolim, (Org.). **Educação Inclusiva: Fundamentos Históricos, Conceituais E Legais**. – (Coleção: Práticas Educacionais Inclusivas). 201 P. V. 2. Bauru: UNESP/FC, 2012..

SALM,C.; FOGAÇA, A. **Questões Críticas Da Educação Brasileira: Prioridades : Educação Básica**. Campinas: UNICAMP; Rio De Janeiro; UFRJ, 1993.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação** [livro eletrônico]: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2017. 2 Mb; ePUB. Paginação irregular.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política De Educação Especial Como Afronta Aos direitos Humanos: Análise Crítica Do Decreto N° 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, [s. l.], v. 2, ed. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908/5732>. Acesso em: 15 ago. 2022.

SILVA, R. H. DOS R.. Tendência Teórico-Filosófica Das Teses Em Educação Especial Desenvolvidas Nos Cursos De Doutorado Em Educação E Educação Física Do Estado De São Paulo (1985-2009). **Tese (Doutorado Em Educação)**. Faculdade De Educação, Unicamp. Campinas, Sp, 2013.

SILVA, R. De F. Da; ARAUJO, P. F. De. **Os Caminhos Da Pesquisa Em Atividade Motora Adaptada**. São Paulo: Phorte, 2012. 272 P.

SILVA, R. H. DOS R; SOUSA, S. B; VIDAL, M. H. C. Dilemas E Perspectivas Da Educação Física Diante Do Paradigma Da Inclusão. **Pensar A Prática**, [S. L.], P. 125-135, 2008. Disponível em : <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/1793/4089> Acesso em : 15 Jun. 2022.

TASSA, K. O. M. EL; CRUZ, G. R DE C. Formação Docente E Inclusão Escolar Em Um Curso De Licenciatura Em Educação Física. **Revista Educação Especial** , Santa Maria, V. 29, Ed. 54, P. 121-132, 2016. Disponível em : <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17629/pdf> Acesso em: 13 de Jun. 2022

TAVARES, L. M. F. L. Et Al. A Educação Inclusiva: Um Estudo Sobre A Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Marília, V. 22, N. 4, P. 527-542, 1 Out. 2020. . Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt> Acesso em 14 Ago. 2022

WITEZE, E. M.; SILVA, R. H. DOS R.. Políticas Educacionais Inclusivas Em Tempos Neoliberais: O Dito, O Não Dito E O Mal Dito. **Argumentos Pró-Educação**, [S. L.], V. 1, Ed. 3, P. 370-391, 2016. Disponível em : <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/137/117> Acesso em 03 Jan 2022.