

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCAS BARBOSA SILVA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE
ATUAM EM ESPORTES PARALÍMPICOS EM CAMPO GRANDE-MS**

CAMPO GRANDE - MS
2025

LUCAS BARBOSA SILVA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE
ATUAM EM ESPORTES PARALÍMPICOS EM CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul - Faculdade de Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e
Educação. Grupo de Pesquisa em Políticas
Públicas de Esporte, Lazer, Educação e
Saúde (GPPPELES).

Orientador: Prof. Dr. Dirceu Santos Silva.

CAMPO GRANDE - MS
2025

LUCAS BARBOSA SILVA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE
ATUAM EM ESPORTES PARALÍMPICOS EM CAMPO GRANDE-MS**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Campo Grande, MS 30 de Junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva (Presidente)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca (Membro Titular)
Escola de Educação Física e Desportos
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel (Membro Titular)
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Philippe Rocha de Camargo
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho para as pessoas mais importantes da minha vida: LÍgia, Jorge, Rhayssa e Marilze. Minha família, minha base, foram vocês que me trouxeram até aqui e me ajudaram a ser quem sou hoje. Amo vocês e obrigado por tudo!

AGRADECIMENTOS

“Jacaré é um bicho, licuri é um coco”

(Trecho de Maria Mulambo)

Agradeço, primeiramente, a Deus, à minha guia espiritual Maria Mulambo, à força da Jurema Sagrada e à presença de Soraya, que me acompanham com firmeza, proteção e sabedoria. Foram elas que me sustentaram quando pensei em desistir, que me guiaram nos momentos de dúvida e que me lembraram da importância de caminhar com fé, dignidade e ancestralidade.

À minha base familiar, meu amor e gratidão eternos. Ao meu pai, Jorge Carlos; à minha mãe, Lígia Márcia; à minha irmã, Rhayssa; e à minha tia, Marilze: vocês foram e sempre serão o alicerce da minha vida. Obrigado por acreditarem em mim, por cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e, principalmente, por estarem presentes mesmo quando o cansaço parecia maior do que a vontade de continuar.

Agradeço a professora Marina Brasiliano Salerno e o professor Silvan Menezes dos Santos, que, mesmo distante fisicamente em algumas oportunidades, foram peças fundamentais em minha trajetória. Foram eles que despertaram em mim o interesse pela pesquisa, me incentivaram e me ajudaram nos primeiros passos na vida acadêmica. Sua influência permanece viva em meu caminho.

Sou profundamente grato ao meu orientador, professor Dirceu Santos Silva, por sua escuta atenta, paciência e compromisso com a formação crítica e humana. Obrigado por me acolher, por acreditar na potência da minha escrita e da minha trajetória, e por me mostrar que é possível fazer ciência com sensibilidade, rigor e respeito às nossas raízes.

Agradeço às professoras e ao professor que compuseram a Banca Examinadora desta dissertação: Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca, Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel e Prof. Dr. Philipe Rocha de Camargo. Suas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho e para meu crescimento como pesquisador comprometido com a transformação social.

Agradeço também ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Esporte, Lazer, Educação e Saúde (GPPPELES) e ao Grupo Incluir pelo Esporte – UFMS, pelos espaços de construção coletiva, pelos aprendizados e pela oportunidade de compartilhar experiências com pessoas que acreditam na pesquisa como ferramenta de inclusão, justiça e transformação.

Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado ao longo dessa trajetória, direta ou indiretamente, com palavras, escutas, ombros, silêncios e incentivos nos

momentos certos: muito obrigado. Cada um de vocês, à sua maneira, me ajudou a seguir.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	14
1.1. Tipo de Pesquisa.....	24
1.2 Instrumentos de coleta de dados.....	25
1.3 Análise dos dados.....	26
 2.TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS SOCIAIS DO CONTEXTO INTERNACIONAL AO CONTEXTO NACIONAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	27
2.1 Protoformas sociais e as políticas sociais no contexto internacional.....	27
2.2 O liberalismo, o <i>Welfare State</i> e o Neoliberalismo.....	31
2.3 Questão social no Brasil e as pessoas com deficiência.....	37
 3.PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PARADESPORTO NO BRASIL.....	44
3.1 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo de Fernando Henrique Cardoso.....	XX
3.2 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governos Lula.....	XX
3.3 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Dilma.....	XX
3.4 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Temer.....	XX
3.5 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Bolsonaro.....	XX
3.6 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Lula contemporâneo	XX
 4. DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O PARADESPORTO EM CAMPO GRANDE-MS	
4.1 Políticas de formação de professores em Educação Física no paradesporto no Brasil.....	XX
4.2 Caracterização da política pública de formação: estrutura e ações da Fundação Municipal de Esporte (Funesp)	XX
4.3 Organização da política de formação e as pessoas com deficiência na Funesp: uma análise documental.....	XX
4.4 Particularidades da política de formação de professores para o Paradesporto na Funesp.....	XX
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	XX
6. REFERÊNCIAS	XX
7. ANEXOS.....	XX

LISTA DE SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BPC – Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS)
CF-1988 – Constituição Federal de 1988
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena
CNCD – Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CPB – Comitê Paralímpico Brasileiro
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Distrito Federal
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNESP – Fundação Municipal de Esporte de Campo Grande
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LB – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NAAH/S – Núcleos de Atendimento para Altas Habilidades/Superdotação
ONU – Organização das Nações Unidas
PAED – Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência
PCD – Pessoa com Deficiência
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI – Programa de Educação Inclusiva
PEI – Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PMCG – Política Movimenta Campo Grande
PPGEDU-UFMS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SICEL – Sistema Campo-grandense de Esporte e Lazer

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

STF – Supremo Tribunal Federal

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Frequência regional de estudos

Quadro 2. Frequência regional de estudos sobre o objeto investigado

Quadro 3. Declarações promulgadas após Assembleia Geral da ONU de 1980

Quadro 4 - Histórico da criação das instituições especializadas brasileiras

Quadro 5. Conquistas legais pós-constituição de 1998 relacionadas à Pessoa com Deficiência no Brasil

Quadro 6. Documentos recebidos da FUNESP e analisados

Quadro 7. Recorte do Programa Formação Profissional presente no PLAMEL

Quadro 8 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo geral investigar a política pública de formação de professores de Educação Física com atuação no paradesporto, no âmbito da Fundação Municipal de Esporte de Campo Grande, por meio do Programa Movimenta Campo Grande. Para alcançar esse propósito, adotou-se uma pesquisa interpretativa, com abordagem qualitativa, ancorada no referencial crítico-dialético. A investigação combinou análise documental, envolvendo legislações, decretos, planos municipais e materiais institucionais da FUNESP; entrevistas semiestruturadas com professores vinculados a modalidades paralímpicas; e revisão bibliográfica sobre políticas sociais e de formação no campo do paradesporto. A análise dos documentos institucionais da FUNESP, em articulação com os relatos dos professores entrevistados, atuantes no paradesporto em Campo Grande-MS, evidenciou fragilidades significativas na estruturação, continuidade e especificidade da política de formação docente voltada ao paradesporto. Os dados indicam que, embora existam iniciativas pontuais e esforços individuais, inexistem uma política sistematizada de formação de professores de Educação Física que atuam na área. Esses resultados apontam para a necessidade de estruturação de uma política de formação de professores contínua, específica e intersetorial, voltada à qualificação dos profissionais de Educação Física que atuam com pessoas com deficiência e com modalidades do paradesporto. Essa política deve estar alinhada às diretrizes municipais, bem como aos avanços nacionais e internacionais no campo do paradesporto, de modo a qualificar os profissionais responsáveis.

Palavras-chaves: Política pública; Educação Física; Paradesporto; Formação; Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation aimed to investigate the public policy for training Physical Education teachers working in parasports, within the scope of the Municipal Sports Foundation of Campo Grande, through the *Movimenta Campo Grande* Program. To achieve this objective, an interpretative qualitative research approach was adopted, grounded in a critical-dialectical framework. The investigation combined documentary analysis—including legislation, decrees, municipal plans, and institutional materials from FUNESP—with semi-structured interviews with teachers involved in Paralympic modalities, as well as a literature review on social policies and teacher training in the field of parasports. The analysis of FUNESP's institutional documents, in conjunction with the narratives of interviewed teachers working in parasports in Campo Grande-MS, revealed significant weaknesses in the structuring, continuity, and specificity of teacher training policies related to parasports. The data indicate that, despite isolated initiatives and individual efforts, there is no systematic policy for the training of Physical Education teachers in this area. These findings highlight the need to establish a continuous, specific, and intersectoral teacher training policy aimed at qualifying Physical Education professionals who work with people with disabilities and parasports modalities. Such a policy must be aligned with municipal guidelines as well as national and international developments in the field of parasports, in order to enhance the quality of professional practice.

Keywords: Public policy; Physical Education; Parasports; Teacher training; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em compreender como as políticas públicas de lazer e esporte voltadas para Pessoas com Deficiência (PcD) emergiu de minha trajetória acadêmica e profissional, embora eu não fosse PcD, percebi as barreiras e potencialidades que marcavam a efetivação de seus direitos. Nascido em Ji-Paraná (RO) e formado pela escola pública, participei de ações políticas como o Programa Mais Educação e de treinamentos esportivos desde os primeiros anos escolares, o que me ensinou o poder transformador de uma educação pública e inclusiva.

Em 2014, ingressei no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) em decorrência da ampliação de vagas federais para o ensino médio. Pouco depois, fui selecionado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Campo Grande, em Mato Grosso do Sul (MS), em que as políticas de acesso e permanência estudantil e as práticas esportivas inclusivas no campus me mostraram a dimensão institucional da inclusão. Na UFMS, envolvi-me com o projeto Incluir pelo Esporte, sobretudo com as modalidades de bocha e de atletismo paralímpicos e atuei como árbitro em competições. Além disso, estabeleci contato com os polos de esporte adaptado da Fundação Municipal de Esporte (Funesp).

Paralelamente, o convívio com a gestão da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em minha cidade natal, mediado por uma amiga cujo pai colabora na instituição, revelou-me os desafios cotidianos enfrentados por PcD e por seus cuidadores. Cada etapa, do IFRO, do ingresso via SISU e do envolvimento em iniciativas esportivas inclusivas e em organizações de defesa dos direitos de PcD, consolidou em mim a hipótese da convicção de que somente uma articulação consistente entre políticas públicas, gestão esportiva e participação comunitária poderia garantir caminhos do acesso ao lazer e ao esporte. Foi essa convicção que fundamentou o projeto de mestrado que apresentei, dedicado a aprimorar a formação de professores de Educação Física para atuar com pessoas com deficiência em Campo Grande/MS.

Fruto disso, a dissertação foi organizada em seções que vão do contexto internacional, da origem das políticas sociais até chegar nas políticas pensadas para as PcD e seus desdobramentos no campo educacional. Após realizar discussão sobre a área da educação, foi organizado o debate sobre as políticas em diferentes governos brasileiros até chegar no contexto mais específico do município, como forma de analisar como ocorre a formação de professores de Educação Física que atuam com os esportes paralímpicos na política Movimenta Campo Grande/MS.

Nesse sentido, o ponto de partida das seções examina os trâmites das políticas sociais desde suas protoformas nas sociedades pré-capitalistas até a configuração contemporânea. Inicialmente, exploramos o conceito de protoformas sociais, que se manifestavam nas sociedades pré-capitalistas como mecanismos para controlar comportamentos considerados improdutivos e moldar as condições de vida de diversos grupos sociais, o que inclui as pessoas com deficiência. O controle social era exercido por meio de normas e leis que visavam regular o comportamento e a condição de vida dos indivíduos, o que resultava em segregação e marginalização de grupos considerados inadequados. Em seguida, a análise se estende às legislações inglesas dos séculos XIV a XIX, como o "Statute of Labourers" e a "Poor Law", que impunham restrições severas aos trabalhadores e estabeleciam distinções rígidas entre pobres "merecedores" e "não merecedores" de assistência, o que refletia em uma abordagem punitiva e diferenciada em relação à assistência social (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; CASTEL, 1998; CASTEL, 2003; PEREIRA, 2011).

A Revolução Industrial e o surgimento da questão social são discutidos como catalisadores fundamentais para o desenvolvimento das políticas sociais na Inglaterra. A transformação dos modos de produção, acompanhada pela luta dos trabalhadores por melhores condições de vida, levou o Estado a reconhecer e intervir na questão social. Essa intervenção se manifestou por meio de reformas que buscavam mitigar as consequências adversas do capitalismo industrial e promover uma forma de proteção social. Finalmente, são apresentados os três modelos históricos de Estado no capitalismo: Liberalismo, Welfare State e Neoliberalismo. O Liberalismo, tem como base as ideias de Locke e Smith, a partir da ideia Estado mínimo, focado na proteção dos direitos naturais e na promoção da livre iniciativa. A

deficiência era tratada como um problema individual a ser resolvido sem suporte estatal para inclusão. O Welfare State, surgido após a Segunda Guerra Mundial, apesar de não romper com o sistema capitalista, representou uma intervenção estatal mais robusta, com ênfase na ampliação da proteção dos direitos sociais de forma contraditória, com a implementação de políticas para reduzir desigualdades. O Neoliberalismo, que emergiu na década de 1970, trouxe uma mudança paradigmática ao enfatizar a desregulamentação, privatização e a redução do papel do Estado, o que resultou em aumentos na precariedade e desigualdades sociais (LOCKE, 2014; SMITH, 2008; BEHRING; BOSCHETTI, 2007; MANDEL, 1982; MARX, 2015;).

No Brasil, a questão social e a inclusão das pessoas com deficiência (PcD) têm uma trajetória marcada por desafios e avanços significativos. Historicamente, as PcD enfrentaram exclusão e estigmatização nas políticas, com barreiras que impediam seu reconhecimento como cidadãos plenos. Até a Ditadura Militar (1964-1985), a educação para PcD era segregada em instituições especializadas, na reflexão a partir de uma abordagem de "normalização", que via a deficiência como uma condição a ser tratada (LANNA JÚNIOR, 2010)

A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro 1961 introduziu a ideia de integração das PcD na educação regular, mas com limitações significativas, enquanto a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 reforçou a segregação e limitou a inclusão efetiva. Durante o regime militar, a violação dos direitos das PcD foi intensificada e os movimentos sociais ganharam destaque na década de 1980, o que influenciou eventos como o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes e a criação da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Esses avanços foram acompanhados pela criação de organizações específicas, como a Organização Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência Física (ONEDEF) e a Federação Brasileira de Entidades de Combate ao Câncer (FEBEC), que desempenharam papéis cruciais na luta pelos direitos das PcD (LANNA JÚNIOR, 2010; CARDOZO, 2017; NAPOLITANO 2014).

Após a Constituição Federal de 1988 (CF-1988), o Brasil deu passos normativos significativos em direção à inclusão das PcD, com legislações importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996

e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, que garantiram direitos educacionais e de acessibilidade. O Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), fundado em 1995, e os Jogos Paralímpicos de 2016 no Rio de Janeiro marcaram avanços no esporte paralímpico, o que garantiu uma maior visibilidade e reconhecimento das PcD na sociedade. No entanto, apesar dos avanços, ainda persistem desafios significativos, como a segregação, infraestrutura inadequada e a falta de materiais adaptados nas escolas. A formação de professores (o que inclui os professores de Educação Física) precisa ser aprimorada para garantir a participação plena de todos os alunos, na promoção de uma abordagem inclusiva que valorize a diversidade e a cooperação em vez de se concentrar apenas na aptidão física e na técnica. A importância da formação continuada e da readequação dos currículos é enfatizada, assim como o papel crucial dos professores de apoio e das Salas de Recursos Multifuncionais, que são fundamentais para uma inclusão, mas ainda enfrentam desafios na formação e na adequação dos recursos oferecidos (BRASIL, 1988; RIBEIRO; ARAÚJO, 2004; NASCIMENTO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2017).

Aliado com as políticas educacionais, a Funesp de Campo Grande/MS tem desempenhado um papel crucial na organização do esporte e lazer na cidade, na inclusão das PcD no seu público-alvo. Criada como uma pasta única pela Lei n. 4.237 em 2004, a Funesp passou por várias mudanças e gestões. A partir de 2005, sob a liderança de Nelson Trad Filho, a Funesp foi formalmente estruturada como uma entidade autônoma. No período de 2006 a 2016, a fundação teve diversas mudanças na presidência, sem grandes alterações em sua estrutura legal (CAMPO GRANDE, 2004; TERRA, CRUZ, 2019).

A partir de 2017, a Funesp instituiu a Política Movimenta Campo Grande (MCG), que visa promover o esporte e lazer por meio de oficinas em parques e praças da cidade. A MCG tem como objetivo ampliar o acesso ao esporte e lazer, na promoção da qualidade de vida e no desenvolvimento cultural local. O trabalho de Rodrigo Barbosa Terra, então diretor-presidente, foi fundamental para essa implementação (TERRA, CRUZ, 2019).

A MCG é dividida em várias ações, o que inclui o Programa Formação Profissional, que é o recorte desta pesquisa. Esta ação visa a formação de professores de Educação Física na promoção do desenvolvimento de competências

teóricas e práticas necessárias para trilhar processos para a inclusão. O programa de formação envolve encontros que não só qualificam os profissionais, mas também promovem a troca de conhecimentos e a avaliação contínua das práticas (TERRA, CRUZ, 2019).

A revisão bibliográfica foi realizada em 2024, dessa forma o recorte ocorreu até 2023, por se tratar da primeira etapa da pesquisa. Nesse contexto, efetuamos uma pesquisa bibliográfica na base eletrônica Oasisbr (<https://oasisbr.ibict.br/vufind/>) para fundamentar a realização da presente pesquisa, sob os descritores: “políticas públicas”, “esporte”, “pessoa com deficiência”. A seleção dos estudos baseou-se em critérios de inclusão e exclusão, definidos consensualmente pelo pesquisador durante o processo. Os critérios de inclusão escolhidos foram: a) artigos, dissertações e teses sobre políticas brasileiras de esporte para PcD; b) estudos sobre políticas brasileiras de esporte para PcD escritos em língua portuguesa. Os critérios de exclusão foram: a) artigos de revisão; b) ensaios teóricos; c) resenha de livro; d) estudos repetidos; e) estudos sem aderência à temática das políticas públicas de esporte para as PcD no âmbito extraescolar.

A seleção dos artigos ocorreu entre abril e junho de 2024. Em decorrência do contexto histórico e político da temática, a limitação temporal ocorreu a partir da CF-1988. Sob os critérios de inclusão, foram encontrados 64 estudos, publicados entre 2010 e 2023. Após esse primeiro momento, foram lidos os títulos e resumos dos respectivos trabalhos. Posteriormente, foram aplicados os critérios de exclusão, em que 51 não foram incluídos: 4 pelo critério “a”; 2 pelo critério “b”; 1 pelo critério “c”; 6 pelo critério “d”; e 38 pelo critério “e”.

A sinopse dos 13 artigos selecionados apresenta a seguinte composição: tipo de estudo; autor(es); ano; título; objetivos; tipo de pesquisa/análise; política analisada; resultados. Tal síntese suscitou, para fins de análise, o estabelecimento de perspectivas para a discussão e encontro de qual escopo a presente dissertação emerge.

Após realizar a busca e aplicar os critérios, o total de estudos encontrados no processo final anterior a análise foi composto por 13 estudos: 1 tese; 8 dissertações

e 4 artigos científicos. O intervalo temporal alcançado foi entre 2012 e 2023, não encontramos estudos entre 2010 e 2011 a partir do critério estabelecido.

Ao observar a distribuição regional desses trabalhos, três são sobre o governo federal, quatro de Minas Gerais, três de São Paulo, dois do Paraná e um de Santa Catarina. Existe uma concentração de pesquisas na região Sudeste e Sul, sem ocorrência de pesquisas nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Frequência regional de estudos

Estados Brasileiros focalizados / Nacional	Nº de Estudos
Nacional	3
Minas Gerais	4
São Paulo	3
Paraná	2
Santa Catarina	1

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme buscas na plataforma OASISBr

A análise dos estudos encontrados revela determinadas abordagens e contextos do campo de pesquisa no Brasil, na reflexão de lacunas e avanços dessa discussão. Um aspecto comum entre as pesquisas é a ênfase na regulamentação e implementação das políticas, com destaque para programas específicos, como o "Esporte para Todos" e o "Programa Superar" em Belo Horizonte/MG (OLIVEIRA; COSTA, 2021).

A análise documental realizada por Oliveira e Costa (2021) evidenciou a necessidade de políticas estruturadas e regulamentadas que realmente atendam às demandas objetivas das PcD. Além dessa, outras pesquisas que utilizaram documentos, de Caravage *et al.* (2014) e Caravage e Almeida (2012) sobre as políticas públicas de incentivo às práticas físico-esportivas destacou a importância de eventos como os Jogos Paralímpicos Rio 2016 na promoção do esporte para PcD.

Assim, esses eventos não apenas aumentaram a visibilidade das políticas de inclusão, mas também pressionaram por melhorias na legislação e na implementação de programas. No entanto, a sustentabilidade dessas políticas pós-megaeventos ainda é um desafio, o que indica a necessidade de um compromisso contínuo das autoridades governamentais (CARAVAGE *et al.*, 2014; CARAVAGE; ALMEIDA, 2012).

Maciel *et al.* (2023) ofereceram uma perspectiva prática ao avaliar a satisfação dos usuários do Programa Superar de Belo Horizonte/MG. Os achados principais indicaram altos índices de satisfação, mas também áreas de melhoria, como infraestrutura e duração das aulas. Esses resultados são cruciais, pois destacaram a importância de avaliações contínuas e *feedback* dos usuários para o aperfeiçoamento dos programas. A satisfação dos usuários é um indicador importante do funcionamento adequado das políticas e da sua capacidade de atender às demandas objetivas das PcD.

Os estudos que abordaram propostas e experiências em diferentes municípios, como o de Rosa e Stobe (2021), em Chapecó/SC, mostraram que há uma variação significativa na forma como as políticas são implementadas localmente. Enquanto algumas cidades avançaram na inclusão por meio do esporte, outras ainda enfrentam desafios significativos. A pesquisa de Andrade e Lopes (2015), em São Carlos/SP, revelou a necessidade de maior articulação entre secretarias e serviços para uma implementação mais objetiva e do funcionamento adequado das políticas de esporte para PcDs.

A atuação dos Conselhos Municipais também foi um tema presente, como observado na análise de Silva e Costa (2022) sobre o Conselho Municipal da

Pessoa com Deficiência em Contagem/MG. Os autores destacaram a baixa representatividade e a ação limitada desses conselhos nas políticas de esporte e lazer. Esse achado sugeriu a necessidade de fortalecer esses órgãos para garantir uma maior participação e influência nas decisões políticas, o que garantiu a promoção e a inclusão mais assertiva e prática, não apenas teórica via dispositivos legais.

Os estudos qualitativos descritivos, documentais e com uso de entrevistas predominaram nas metodologias utilizadas, o que proporcionou uma compreensão teórica aprofundada das políticas e programas de dispositivos legais, conforme exposto no quadro 2 a seguir.

Quadro 2. Frequência regional de estudos sobre o objeto investigado

MÉTODOS DE PESQUISA	ESTUDOS
Pesquisa Documental	Oliveira e Costa (2021); Caravage et al., (2014), Caravage e Almeida (2012); Maciel et al. (2023); Rosa e Stobe (2021); Oliveira e Costa (2020); Silva e Costa (2022); Silva e Costa (2022); Andrade e Lopes (2015); Pereira e Pereira (2014); Muller e Figueiredo (2018); Girardi e Rechia (2017); e Andrade e Oliver (2019)
Abordagem Qualitativa	Oliveira e Costa (2021); Caravage et al., (2014), Caravage e Almeida (2012); Oliveira e Costa (2020); Silva e Costa (2022); Andrade e Lopes (2015); Pereira e Pereira (2014); Girardi e Rechia (2017); Becerra e Martinez (2018)
Pesquisa de Campo (Entrevista)	Oliveira e Costa (2020); Silva e Costa (2022); Andrade e Lopes (2015); Girardi e Rechia (2017); Muller e Figueiredo (2018); Becerra e Martinez (2018) Andrade e Oliver (2019); Oliveira e Costa (2020);
Pesquisa Descritiva	Oliveira e Costa (2021); Maciel et al. (2023); Andrade e Lopes (2015); Pereira e Pereira (2014); Becerra e Martinez (2018)
	Oliveira e Costa (2020); Andrade e Lopes (2015); Pereira e Pereira

Pesquisa Exploratória	(2014) Girardi e Rechia (2017); Becerra e Martinez (2018)
Estudo de caso	Oliveira e Costa (2020); Silva e Costa (2022).
Pesquisa de Campo (Observação Direta)	Rosa e Stobe (2021); Girardi e Rechia (2017)
Pesquisa Transversal	Maciel et al. (2023)
Pesquisa exploratório-qualitativa	Rosa e Stobe (2021);
Pesquisa Bibliográfica	Muller e Figueiredo (2018)
Pesquisa-ação	Girardi e Rechia (2017)
Pesquisa de Campo (Observação participante)	Andrade e Lopes (2015)
Pesquisa Dedutiva	Rosa e Stobe (2021)

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme buscas na plataforma OASISBr

A abordagem qualitativa permite uma análise detalhada das experiências e percepções das PcD, ao oferecer *insights* valiosos sobre as barreiras e apoios existentes. Essas metodologias são relevantes para capturar a complexidade das políticas de inclusão e suas implicações práticas (OLIVEIRA; COSTA, 2021; CARAVAGE *et al.*, 2014; CARAVAGE; ALMEIDA, 2012; MACIEL *et al.*, 2023; ROSA; STOBÉ, 2021; OLIVEIRA; COSTA, 2020; SILVA; COSTA, 2022; ANDRADE; LOPES, 2015; PEREIRA; PEREIRA, 2014; GIRARDI; RECHIA, 2017; MULLER; FIGUEIREDO, 2018; BECERRA; MARTINEZ, 2018; ANDRADE; OLIVER, 2019).

Os estudos de caso e a observação direta, como os realizados em Chapecó/SC e São Carlos/SP, são metodologias para explorarem contextos específicos e aprofundar a análise. Essas abordagens permitiram identificar as particularidades locais e as boas práticas que podem ser replicadas em outras regiões. Além disso, evidenciaram os desafios específicos enfrentados por cada município, o que contribuiu para uma compreensão mais próxima de um esboço de totalidade das políticas de inclusão no esporte (ROSA; STOBÉ, 2021; ANDRADE; LOPES, 2015).

Os resultados das pesquisas indicaram avanços das políticas e legislações de esporte voltadas para PcD, mas também apontaram para os desafios significativos na implementação e nas condições objetivas de funcionamento. A falta de infraestrutura adequada, a insuficiência de recursos financeiros e a necessidade de profissionais qualificados são barreiras recorrentes mencionadas nos estudos. Esses desafios evidenciam a necessidade de um compromisso maior por parte dos governos e da sociedade para garantir uma política que atenda os direitos das PcD no âmbito da educação em interface com o esporte no Brasil.

A necessidade de avaliação contínua é um tema recorrente nos estudos analisados. A avaliação dos programas e políticas de formação de professores no esporte deve ser uma prática constante para assegurar o atendimento de seus objetivos e necessidades das PcD. A participação ativa das PcD no processo de elaboração e avaliação contínua é crucial para garantir que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades sejam atendidas.

Em corroboração, Barbosa, Rezende e Brito (2020), fez um balanço de produção em periódicos sobre as políticas de esporte no Brasil, entre os anos de 1998 e 2019, e identificou apenas dez estudos relacionados às PcD, o que indica uma escassa produção e lacuna na área. Além disso, a presente dissertação tem como base uma lacuna identificada na literatura científica, da ausência de pesquisas no Mato Grosso do Sul e da necessidade de mais pesquisas em âmbito nacional.

Como forma de contribuir com essa demanda, surgiu o interesse da presente pesquisa em contribuir com a área, na intenção de realizar uma análise sobre a estruturação do Programa Formação Profissional de professores na Funesp, em Campo Grande/MS, de forma mais específica no MCG, visto que seu contexto local ainda carece de estudos acerca das PcD. Logo, o objetivo desta dissertação é investigar a política pública de formação de professores de Educação Física com atuação no paradesporto, no âmbito da Funesp de Campo Grande, por meio do Programa Movimenta Campo Grande

Para tanto, selecionamos os seguintes objetivos específicos que contribuíram para a compreensão do presente objeto: investigar os desdobramentos políticos e históricos da criação de políticas sociais, do contexto internacional até o nacional;

contextualizar como as PcD são presentes nas políticas de governos brasileiros; investigar a estrutura, os documentos, as práticas e as ações desenvolvidas pela Fundação Municipal de Esporte (Funesp) voltadas à formação de professores de Educação Física para atuação com esportes paralímpicos.

1.1 Tipo de Pesquisa

Com relação ao trajeto metodológico que será adotado, trata-se de uma pesquisa com método interpretativo, que utilizará fundamentalmente a abordagem qualitativa, com o intuito de investigar a política de formação de professores na Funesp em Campo Grande/MS. O método interpretativo pode ser justificado pelo tipo de análise, registro, descrição e interpretação do objeto pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O método interpretativo combina a coleta detalhada de dados com uma análise para compreender seu contexto real. Baseia-se na descrição minuciosa das práticas, eventos e condições observados, e na interpretação desses dados para revelar significados e padrões subjacentes. A análise considera o contexto político, social e cultural, oferecendo uma visão contextualizada das experiências e percepções dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A escolha da pesquisa qualitativa pode ser justificada por privilegiar a dimensão processual do conhecimento, bem como a possibilidade de realizar análises descritivas (MINAYO, 1994; BOGDAN, BIKLEN, 1994). O recorte temporal da pesquisa ocorreu entre 2018 e 2024, justificada pela criação da Política MCG até o último ano finalizado, após a defesa.

1.2 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos metodológicos de coleta de dados ocorreram em três etapas. Na primeira etapa foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio de balanços de produções no repositório OASISbr e em revistas da temática do objeto, com dados já apresentados na introdução.

Na segunda etapa foi realizada a análise de documentos internacionais, nacionais e locais que fundamentam as ações para PcD. Em âmbito municipal, houve um aprofundamento na análise de outras fontes de dados que embasaram as políticas públicas de formação de professores de esportes paralímpicos da FUNESP. Como meio de coleta de dados documentais, utilizamos o portal da transparência dentro do site da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS e a solicitação via e-mail para a Gerência de Políticas Pedagógicas da Funesp.

Na terceira etapa foi realizada entrevistas semiestruturadas com os professores que atuam com o ensino e práticas de esporte paralímpico (no ano de 2024) e que estiveram presentes em pelo menos um dos encontros, a partir da técnica denominada “bola de neve”, em que um professor investigado indicou o outro, até as falas começarem a se repetir (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para tanto, o projeto “guarda-chuva” foi submetido na Plataforma Brasil e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). O projeto obteve o parecer favorável, o que cumpriu com todos os requisitos éticos, com o número do parecer: 5.121.047. Para realização das entrevistas com os professores, houve um contato inicial com a gestão da Funesp, que indicaram os professores. A partir desse contato, iniciou a técnica de bola de neve, e os que concordaram voluntariamente em participar da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o aceite, a entrevista foi agendada em horário adequado para os professores e foi gravada, exclusivamente para posterior transcrição. O áudio foi arquivado em documentos pessoais do pesquisador para fins de análise e posteriormente exclusão. Assim, o estudo foi elaborado dentro das normas e resoluções nacionais e internacionais para pesquisas envolvendo seres humanos.

1.3 Análise dos dados

Apesar da base técnica da metodologia científica mencionada acima, a análise dos dados foi utilizada a partir do referencial teórico crítico-dialético. Com um olhar para a relação sujeito-objeto, esse método surge como uma ferramenta ao mesmo tempo complexa e inovadora. Contudo, ela distancia-se de correntes positivistas e funcionalistas que investigam as políticas sociais, uma vez que busca

entender partes dela para aproximar-se do entendimento de sua articulação na totalidade desse objeto (BEHRING; BOSCHETTI, 2007). Nesse contexto, o pesquisador não se compreende, não é um sujeito neutro e assume a sua perspectiva com base nos dados empíricos.

Assim, analisar políticas sociais diante desse método é investigar a sua interface com os contextos históricos, econômicos e políticos, em outras palavras, é olhar para as suas múltiplas determinações econômicas, políticos e sociais para alcançar o máximo da compreensão de sua totalidade (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Em vez de analisar apenas um aspecto isolado da política em questão, a categoria totalidade busca compreender como as relações e os diferentes elementos compõem o todo e o quanto se influenciam mutuamente. O presente referencial teórico busca examinar como as estruturas sociais, as instituições, as classes sociais, os processos históricos e outros elementos se relacionam e vivenciam a vida social (NETO, 2011).

A noção de totalidade também está relacionada ao pensamento dialético, que busca compreender os fenômenos sociais como processos em constante mudança, em que as relações e as contradições são fundamentais para a compreensão da realidade social. Esses elementos são determinantes para que o debate que envolve a política social não seja limitado à solução para desigualdades sem levar em conta a natureza do capitalismo, o papel do Estado e das classes sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Behring e Boschetti (2007) expõem que, do ponto de vista histórico, é essencial localizar o surgimento da política social, catalogando-a com os aparecimentos da questão social que determinam sua origem, relacionada ao âmbito econômico e político, desde a atuação do Estado até a atuação de grupos que formam as classes sociais e suas ações em detrimento dos interesses da classe à qual estão inseridos.

Nesse sentido, parte-se da ideia preliminar que os documentos poderão deduzir a aparência do objeto para depois entendermos ele com os contextos das entrevistas, podendo se aproximar da essência. A transformação da aparência em

essência será um processo teórico trabalhado nessa pesquisa, que é o movimento de produção do conhecimento que se inspira no método materialista histórico dialético, criado por Marx (2015).

Marx (2015) argumenta que é necessário romper com a ilusão da aparência e revelar a essência real das relações sociais, a fim de entender as contradições e os problemas inerentes ao sistema capitalista. Logo, particularmente para essa pesquisa, será relevante pensar se a política de formação pensa na totalidade em sua execução, pois por esse viés, é necessário pensar que se essa política atende às PcD, é importante pensar também as particularidades da sua totalidade, que poderiam propiciar um caminho para uma transformação social.

2.TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS SOCIAIS DO CONTEXTO INTERNACIONAL AO CONTEXTO NACIONAL E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nesta seção, traça-se o percurso histórico das políticas sociais voltadas às pessoas com deficiência, partindo do surgimento das “protoformas” repressivas nas sociedades pré-capitalistas e das legislações inglesas de controle do trabalho (do século XIV ao XIX), passando pelas transformações provocadas pela Revolução Industrial e pela emergência da “questão social”. Em seguida, analisa-se o papel de cada modelo de Estado – do liberalismo ao Welfare State e, por fim, ao neoliberalismo – na definição do conceito de deficiência e na extensão dos direitos sociais.

No contexto brasileiro, aborda-se o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direito desde o período colonial até a Ditadura Militar, culminando no processo de redemocratização e na promulgação da Constituição de 1988. Por fim, apresenta-se o cenário legislativo póstumo à Constituição, com destaque às principais leis e decretos que consolidaram a inclusão da pessoa com deficiência em diversas esferas sociais, incluindo educação e esporte. Nessa abordagem, compreendemos como as dinâmicas internacionais e nacionais de poder moldaram, ao longo do tempo, o tratamento legal e social dado às PcD.

2.1 Protoformas sociais e as políticas sociais no contexto internacional

A história da política social é complexa e está profundamente ligada ao desenvolvimento dos países ao longo do tempo. Nesta seção será apresentado um recorte histórico de mediações sociais que constituíram a política social.

Nas sociedades pré-capitalistas, por exemplo, por mais que o trabalho já era considerado uma atividade humana fundamental e intrínseca da vida, as forças de mercado não ocupavam uma posição proeminente e era possível observar resquícios de responsabilidades sociais que esses países assumiram com parte da população que não trabalhava (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Contudo, essas ações não se destinavam primordialmente a promover o bem comum, mas sim reprimir comportamentos considerados improdutivos ou desordeiros, características estereotipadas no segmento da sociedade que não trabalhava, conhecidos como “vagabundos” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Nesse contexto, as formas preliminares de intervenção na sociedade, que gradualmente conduziram ao desenvolvimento do que conhecemos como políticas sociais contemporaneamente, foram denominadas pelas autoras Behring e Boschetti (2007) como “protoformas”. Assim conhecidas, elas não apenas visavam controlar comportamentos considerados improdutivos, como o dos considerados ‘vagabundos’, mas também moldavam as condições de vida para diversos grupos sociais, incluindo pessoas com deficiência.

A partir desse contexto, foi ilustrado como eram configuradas essas protoformas, podemos retomar a Inglaterra nas décadas que antecederam a Revolução Industrial do século XVIII, com as leis inglesas.

As legislações inglesas que virão a seguir, abrangem um período que se estende do século XIV ao XIX. Desse modo, antes de discorrer sobre as legislações, cabe lembrar que esses instrumentos legais definiram o código coercitivo do trabalho na época mencionada. A característica central era sua natureza punitiva e repressiva, sem preocupação em relação ao caráter protetor (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Desse modo, por mais que obtivessem minimamente uma assistência para as classes operárias, as legislações exigiam o exercício do trabalho de todas as pessoas consideradas aptas não só ao trabalho, mas a quaisquer trabalhos oferecidos e em quaisquer condições (CASTEL, 1998).

O contexto histórico do século XIV foi marcado por eventos que abalaram profundamente a estrutura social e econômica da Inglaterra. A Peste Negra, que

assolou a Europa, resultou em uma drástica redução da população inglesa durante o reinado de Eduardo III, o que levou a uma escassez de mão de obra. Esta escassez, por sua vez, fortaleceu a posição dos trabalhadores remanescentes, que passaram a exigir melhores condições de trabalho e salários mais altos (PEREIRA, 2011).

Nesse sentido, o "Statute of Labourers" de 1349 foi uma resposta direta a essa situação, ao emitir regulamentações que visavam conter o aumento dos salários e fixar os preços dos produtos agrícolas em níveis anteriores à pandemia que assolou o país. Com isso, o estatuto refletiu os interesses da classe dominante, composta principalmente pela nobreza e pelos proprietários de terras. Essas elites temiam que a escassez de mão de obra e a consequente elevação dos salários ameaçassem sua posição e seus lucros (PEREIRA, 2011).

Assim, o estatuto foi promulgado para proteger os interesses dos senhores feudais, o que restringiu a mobilidade dos trabalhadores e garantiu o vínculo com a terra. Por consequência, os trabalhadores foram submetidos às condições impostas pelos proprietários (PEREIRA, 2011).

Além do "Statute of Labourers", ao olhar para a Poor Law (1834), a Lei de Domicílio (1662) e a Speenhamlad (1795), observamos que além da obrigatoriedade do trabalho para todos que tivessem condições de trabalhar, impedia a livre circulação dos responsáveis pela mão de obra no contexto inglês, o que impôs um controle do trabalho e manutenção da ordem social vigente (CASTEL, 2003; BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Nesse cenário, embora essas protoformas sociais fossem repressivo à classe trabalhadora, incluíam também algumas medidas de ajuda, como a provisão de alimentação para aqueles que residiam nas casas de trabalho, conhecidas na época como *Workhouses* (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; PEREIRA, 2011).

No entanto, a assistência nas *Workhouses* era restrita a apenas alguns trabalhadores, criando uma distinção entre os pobres considerados merecedores de ajuda e aqueles vistos como não merecedores (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; PEREIRA, 2011).

Assim, essa seleção baseava-se em critérios específicos, e mesmo entre os beneficiários escolhidos, era necessário justificar a assistência recebida (CASTEL, 2003). Além disso, essa ajuda era justificada por um dever moral e cristão de

assistência, não sendo concebida como um direito (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; PEREIRA, 2011).

A *Speenhamland* (1795), ilustrou também esse cenário, pois era uma protoforma que atribuía um abono financeiro no salário com base no preço do pão, como forma de auxílio aos trabalhadores. Como troca, era necessário que o trabalhador fixasse geograficamente no lugar que trabalhava (CASTEL, 2003).

Com o passar dos anos, nessa dinâmica laboral, após aproximadamente 40 anos, essa lei foi revogada pela Nova lei do pobres, em 1834, período marcado pela redução das assistências mínimas, pela vigilância e controle das *Workhouses* e também pelo predomínio do capitalismo com seu princípio de trabalho como única fonte de renda, excluir as chamadas protoformas e permaneceu a lógica da servidão sem proteção aos trabalhadores (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; PEREIRA, 2011).

Arelado a isso, ocorreu no país a Revolução Industrial, no início do século XIX, em que aconteceu uma mudança significativa nas estruturas sociais. A urbanização e industrialização trouxeram consigo desafios aos operários, como: condições precárias de trabalho, falta de segurança no emprego e baixos salários, o que intensificou o processo conhecido como pauperismo (CASTEL, 2003).

As máquinas começam a fazer parte do mundo do trabalho, o que substituiu serviços que eram feitos por operários e com isso a classe trabalhadora começou a se organizar e dar início a reivindicações sobre suas condições de trabalho, movimento histórico conhecido como “Ludismo”. Os trabalhadores demonstraram resistência ao novo modelo de trabalho e recorreram à quebra de máquinas industriais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; CASTEL, 2003).

Após as intensificações das lutas dos trabalhadores, o Estado enxergou a necessidade de intervir e foi nesse momento que configurou-se uma “questão social” (CASTEL, 2003).

Com base nos dizeres de Pereira (2011), para uma situação ser considerada como questão social, era necessário o Estado reconhecer, com base na contradição do capital x trabalho, a reivindicação da classe trabalhadora. Assim, nesse momento histórico a perspectiva da luta dos trabalhadores diante das novas formas de produção vivenciadas foram ao encontro desses princípios.

Nesse sentido, a partir do aparecimento da questão social no território britânico, começaram a ser desenvolvidas as políticas sociais na Inglaterra. Contudo, o surgimento ocorreu de forma distinta em outros países, pois sua origem

depende das relações ímpares das organizações dos trabalhadores com a classe dominante; do nível de desenvolvimento das forças produtivas; da força do Estado. Os três fatores são singulares em cada país (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Além disso, para entendermos melhor esse caminho de luta de classes e reivindicações sociais podemos observar os três modelos de Estado construídos historicamente no seio do capitalismo, são eles: o Liberalismo, o Welfare State e o Neoliberalismo. Assim, cada um deles concebem as políticas sociais com um *modus operandi* (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

2.2 O liberalismo, o *Welfare State* e o Neoliberalismo

Pensar a trajetória das políticas sociais ao longo da história revela como estas refletem a luta de classes em diferentes períodos do desenvolvimento do capitalismo. Diante disso, esta seção examinará os três modelos de Estado mencionados anteriormente, ao utilizar seus conceitos para entender como cada uma dessas fases moldou e foi moldada pelas relações de classe e pela dinâmica da acumulação de capital.

Dois autores que são liberais e que podem nos ajudar a compreender mais os princípios liberais são Locke (2014) e Smith (2008). Segundo eles, o Estado mínimo é o fundamento principal no contexto liberal e tem um papel restrito na provisão de políticas sociais (LOCKE, 2014; SMITH, 2008).

Conforme apontado por Locke (2014), o governo liberal deve limitar sua intervenção para garantir os direitos naturais do indivíduo, como vida, liberdade e propriedade privada. Da mesma forma, Smith (2008) argumenta que o Estado deve atuar de forma mínima na economia, o que permite a livre iniciativa e a competição no mercado.

No contexto liberal, com ênfase na responsabilidade individual e mínima intervenção estatal, a deficiência passou a ser vista como um problema pessoal a ser corrigido ou tratado, sem que o Estado ou a sociedade se responsabilizasse por adaptar o ambiente ou oferecer suporte inclusivo, como podemos visualizar nos dispostos de Lanna Júnior (2010, p.14):

No modelo médico, as pessoas com deficiência são “pacientes” – eram tratadas como clientela cuja problemática individual estava subentendida segundo a categoria de deficiência à qual pertenciam.

Fazia-se todo o esforço terapêutico para que melhorassem suas condições de modo a cumprir as exigências da sociedade.

Assim, as políticas sociais em um ambiente liberal são concebidas de maneira limitada, como nas leis inglesas, com ênfase na proteção dos direitos naturais do indivíduo e na manutenção de um ambiente propício ao desenvolvimento econômico capitalista. Segundo Marx (2015), o liberalismo serviu para criar condições favoráveis ao desenvolvimento do capitalismo, com prioridade ao processo de acumulação de capital em detrimento do bem-estar dos trabalhadores.

Assim, para ilustrar as políticas sociais no Liberalismo, podemos retomar a seção anterior, como exemplo, a Nova Lei dos Pobres, de 1834, no Reino Unido. Essa legislação buscava minimizar os custos da assistência pública e disciplinar a força de trabalho, o que forçou os operários moradores das *workhouses* a aceitarem empregos em condições de pauperismo (CASTEL, 2003), pois o importante naquele momento era o trabalho acima de tudo.

Contudo, mesmo que os trabalhadores organizassem lutas por condições melhores de trabalho, o capitalismo no modelo liberal passava por uma série de reformas e mediações destinadas a mitigar as tensões sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Nesse sentido, tais mecanismos de minimização de possíveis revoltas trabalhistas na forma de leis são fenômenos que os governos liberais utilizam para priorizarem a acumulação do capital ao passo que o bem-estar dos trabalhadores fica em segundo plano (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Com a experiência liberal no contexto europeu e também latino-americano, surgem dois marcos mundiais sobre o modelo social. O primeiro deles foi a Primeira Guerra Mundial, que representou uma crise significativa para o liberalismo econômico que predominava. Assim, a devastação causada pela guerra e a necessidade de reconstrução levaram a uma guinada de maior necessidade de intervenção estatal e a respostas governamentais para estabilizar a economia e atender às necessidades da população (BEHRING; BOSCHETTI, 2007; MANDEL, 1982). O segundo deles foi a Crise de 1929, conhecida como a Grande Depressão nos Estados Unidos, que expôs as vulnerabilidades do capitalismo liberal, que colocou em colapso o mercado financeiro, levou países a uma taxa de desemprego

em massa e à pobreza generalizada, o que desafiou a ideologia do liberalismo que predominava até então (MANDEL, 1982).

A crise demonstrou a incapacidade da auto regulação do livre mercado e forçou os governos a intervirem de maneira mais significativa na economia. Em resposta à crise, o presidente americano Roosevelt, por exemplo, implementou em 1933, um plano de recuperação chamado “New Deal” nos Estados Unidos, que introduziu uma série de programas sociais e econômicos para estimular a recuperação econômica e fornecer uma rede de segurança para os cidadãos, o que marcou o início de uma transição para o modelo de Welfare State (MANDEL, 1982).

O *Welfare State* ou estado de bem-estar social, por sua vez, se desenvolveu principalmente no século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, em resposta às pressões sociais e políticas oriundas das crises econômicas e das duas guerras (MANDEL, 1982).

Em decorrência do final da Segunda Guerra Mundial, ocorreu uma contradição: o reconhecimento dos soldados lesionados como cidadãos atuantes na sociedade. Esse reconhecimento também permitiu que pessoas com deficiência, juntamente com outros grupos excluídos, ganhassem espaço, se organizassem e adquirissem maior visibilidade na busca por seus direitos (ROCHA, 2006).

Assim, o modelo social começou a ganhar notoriedade para além do modelo médico o qual Lanna Júnior (2010, p.14) descreve:

O modelo social defendido pelo Movimento das Pessoas com Deficiência é o grande avanço das últimas décadas. Nele, a interação entre a deficiência e o modo como a sociedade está organizada é que condiciona a funcionalidade, as dificuldades, as limitações e a exclusão das pessoas. A sociedade cria barreiras com relação a atitudes (medo, desconhecimento, falta de expectativas, estigma, preconceito), ao meio ambiente (inacessibilidade física) e institucionais (discriminações de caráter legal) que impedem a plena participação das pessoas.

Arelado a isso, surge a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, que também foi um documento fundamental, pois estabeleceu os direitos humanos básicos que devem ser protegidos em todo o mundo. O documento foi uma resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial e buscava garantir a dignidade, liberdade e igualdade de todas as pessoas, independentemente de raça, cor, religião, gênero, ou outras características (RODRIGUES; CAPELLINI, 2014).

Desse modo, quando pensamos no modelo Welfare State em paralelo com o pontapé dessa expansão de marcos legais, esse modelo possui princípios de solidariedade, justiça social e proteção aos direitos sociais dos cidadãos (KEYNES, 2009).

Seus pilares incluem a garantia de acesso universal a serviços essenciais, como saúde, educação, lazer e previdência social, bem como a implementação de políticas de redistribuição de renda e combate à pobreza. Assim, esses princípios visam assegurar uma base mínima de bem-estar para todos os membros da sociedade, ao buscar a promoção da igualdade de oportunidades e a redução das disparidades socioeconômicas (KEYNES, 2009).

O chamado “período de ouro” do Welfare State refere-se geralmente às décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial até aproximadamente os anos 1970. Durante este período, muitos países industrializados, especialmente na Europa Ocidental e na América do Norte, implementaram políticas significativas de bem-estar social para mitigar as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento econômico (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Países como Alemanha, na era bismarckiana, por exemplo, instituiu programas de seguros sociais para que os trabalhadores assalariados que tivessem perdido o emprego, pudessem ter uma renda da renda (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Suécia, Dinamarca e Noruega são frequentemente citados como exemplos do *Welfare State*. Eles oferecem ampla cobertura em áreas como saúde, educação e previdência social, em busca da redução das disparidades sociais e da promoção das condições mais confortáveis de vida aos trabalhadores (ANDRADE, 2017).

Isto posto, esse modelo conforme argumentam Behring e Boschetti (2007), foi uma concessão da classe dominante destinada a reduzir as tensões sociais e preservar o sistema capitalista. Essas políticas foram essenciais para conter a ameaça de revolução ao suavizar os impactos mais severos da exploração capitalista. No entanto, ao mesmo tempo em que contribuíram para a continuidade da acumulação de capital, também desempenharam um papel crucial na luta de classes e na expansão dos direitos.

No entanto, a ascensão do neoliberalismo marcou uma “fratura” significativa nesse modelo. Segundo Behring e Boschetti (2007), essa transição foi impulsionada

por uma série de fatores, incluindo crises econômicas, pressões por competitividade global e ideologias que promoviam a redução do papel do Estado na economia.

A crítica neoliberal ao Welfare State argumentava que os altos custos e a rigidez dos programas sociais estavam minando a eficiência econômica e a inovação. Como resultado, muitos países iniciaram políticas de desregulamentação, privatização de serviços públicos e cortes nos gastos sociais, visando restaurar a competitividade e a sustentabilidade fiscal (HARVEY, 2014).

Assim, o Neoliberalismo emergiu, na década de 1970, no contexto europeu, como uma reação à crise fiscal do estado de bem-estar social e ao declínio das taxas de lucro. Liderado por figuras como Margaret Thatcher e Ronald Reagan, o neoliberalismo promoveu a desregulamentação, a privatização e a redução do papel do estado na economia. Nesse raciocínio, o neoliberalismo corresponde a uma fase de intensificação da exploração capitalista e de restauração do poder da classe dominante (HARVEY, 2014).

No contexto neoliberal, contraditoriamente, surge outro modelo de deficiência: o modelo biopsicossocial, que aparece para integrar perspectivas e reconhecer que a deficiência é complexa e influenciada por fatores biológicos, sociais e psicológicos (ARAÚJO; MOREIRA, 2019).

Outro ponto a relembrar foi o marco histórico do início da década de 1980, sobretudo com a Resolução 35/150 da Assembleia Geral, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou que o ano de 1981 ficaria instituído como o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008; CARDOZO, 2017; SALERNO, 2009, p.22).

Conforme disseram Silva, Seabra Jr e Araújo (2008), essa data comemorativa simbolizou um divisor de águas na história das PcD. A partir desse período, diversas ações e encontros foram realizados no mundo para pensar acerca das condições de vida das PcD na sociedade, como podemos ver abaixo no Quadro 3.

Quadro 3. Declarações promulgadas após Assembleia Geral da ONU de 1980

DOCUMENTOS	DESCRIÇÃO
Declaração de Cuenca (1981)	Redigido após o seminário sobre novas tendências na educação especial, realizado no Equador, com a participação de representantes de diversos países da América Latina, o documento destacou discussões importantes

	sobre a remoção de barreiras físicas e atitudinais que possam impedir a plena participação social das pessoas com deficiência. Além disso, foram abordadas a classificação dos diferentes níveis de deficiências e a promoção da igualdade de oportunidades para essas pessoas.
Declaração de Sunderberg (1981)	Resultado da Conferência Mundial sobre ações e estratégias para educação, prevenção e integração das pessoas com deficiência, realizada em Torremolinos, na Espanha. O documento destaca a responsabilidade dos governantes em assegurar e promover a plena participação dessas pessoas na vida social, garantindo-lhes acesso à educação, formação profissional, cultura, informação e trabalho
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)	Divulgada junto com um plano de ação para as necessidades básicas de aprendizagem, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a publicação é fruto de uma conferência mundial realizada em Jomtien, na Tailândia. O documento ressalta que a educação é um direito universal e, embora não seja a única, é uma ferramenta essencial para a construção de um mundo mais justo e seguro. Vale ressaltar que embora não focalize nas PcD, foi um marco importante.
Declaração de Santiago (1993)	A Declaração de Santiago (1993) foi elaborada com base nas discussões da V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, realizada no Chile, que focou principalmente na universalização da educação básica. Embora mencione de forma breve a questão das pessoas com deficiência, o documento destaca a necessidade de formar os professores para desenvolverem estratégias que promovam a integração dos alunos com deficiência em suas aulas.
Declaração de Salamanca (1994)	Ressalta a importância de incluir estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, destacando a necessidade de estratégias adaptadas às suas necessidades, pois cada criança é única. A declaração enfatiza a superação do princípio da integração pelo princípio da inclusão. Além disso, o documento convoca os governos dos países participantes a criar legislações que garantam uma educação de qualidade em escolas regulares e a oferecer formação para professores, incorporando discussões sobre essa população já na formação inicial.

Fonte: Organizado pela autora, conforme Silva, Seabra Jr e Araújo (2008)

Nesse ínterim, embora os avanços em termos documentais ocorriam, as políticas sociais no território neoliberal foram drasticamente reduzidas, com cortes nos gastos públicos e privatização de serviços anteriormente fornecidos pelo Estado. Essas medidas visam reverter as concessões feitas durante o período do *Welfare State*, aumentou a precariedade da vida dos trabalhadores e ampliou as desigualdades sociais (BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

O neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica, mas também uma estratégia política para restaurar o poder do capital sobre o trabalho e reestruturar o papel do Estado na economia. Em muitos países, essas políticas neoliberais também são responsáveis por cortes nas políticas sociais, assim como a implementação de medidas de austeridade fiscal (HARVEY, 2014), em contraponto com o modelo de bem-estar social.

Por exemplo, na Grécia durante a crise econômica de 2009-2010, políticas de austeridade fiscal foram impostas pelos credores internacionais, que levaram a cortes severos em programas sociais, como pensões e benefícios de saúde, em um esforço para controlar o déficit público (COSTA FILHO, 2012). Isso frequentemente resulta em aumento da desigualdade e diminuição do apoio aos mais vulneráveis.

A história das políticas sociais no contexto do liberalismo, welfare state e neoliberalismo revelam as estratégias da classe dominante para manter e reforçar seu poder. Assim, por mais que os modelos de deficiência foram assumindo cada vez mais uma inclinação positiva, cada fase representa uma resposta às contradições e crises internas do capitalismo, com concessões ou retrações feitas para garantir a continuidade da acumulação de capital e a estabilidade do sistema. Não obstante, veremos a seguir como a questão social foi manejada no território brasileiro.

2.3 Questão social no Brasil e as Pessoas com Deficiência

O Brasil possui no seu percurso histórico a exclusão das PcD da vida social, com atitudes de abandonos, pena, medo e até crenças de que a sua condição seria oriunda de castigos do divino religioso, fato que promove um processo de não reconhecê-los como cidadãos durante longo período (SILVA, 1987; CARMO, 1991; AMARAL, 1994; SILVA; SEABRA JR; ARAÚJO, 2008).

Nesse contexto, a falta de reconhecimento das PcD como cidadãos com direitos ligados a imposição de barreiras ao exercício da cidadania têm destacado a deficiência como uma questão social (MARTINS, 2012). Logo, no presente estudo essa concepção será utilizada.

Por tratar dessa questão social, no âmbito da educação brasileira, até a Ditadura Militar (1964-1985), a escolarização das PcD era segregada e focalizada em instituições especializadas, de caráter caritativo e/ou assistencial, para cada deficiência específica (LANNA JÚNIOR, 2010; SILVA, 1897; SALERNO, 2009).

Assim sendo, diversas instituições foram construídas historicamente com esse objetivo de atender as pessoas com diferentes tipos de deficiência, conforme observamos no Quadro 4.

Quadro 4 - Histórico da criação das instituições especializadas brasileiras.

Instituição	Fundação	Localização	Tipo de deficiência atendida
Instituto Benjamin Constant	1854	Rio de Janeiro	Deficiência Visual
Instituto Nacional de Educação de Surdos	1856	Rio de Janeiro	Deficiência Auditiva / Surdez
Sociedades Pestalozzi	1926	Rio Grande do Sul	Deficiência Intelectual, Transtornos Neuromotores e Deficiências Múltiplas
Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais	1954	Rio de Janeiro	Deficiência Intelectual, Transtornos Neuromotores e Deficiências Múltiplas

Fonte: elaborado pelo autor com base em Aranha (2005), Lanna Júnior (2010) e Bezerra (2020).

O período mencionado era marcado por uma forte influência da ideia da “normalização”, em que as PcD não eram concebidas como “normais” e precisavam de um tratamento/reabilitação adequada para que pudessem ser reconhecidas como cidadãs e vivessem em sociedade (SALERNO, 2009), fato que coincide com o modelo médico apresentado anteriormente.

Somado a ideia desse modelo, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 surge como a primeira política educacional brasileira que versa sobre as PcD, embora naquela época utilizou a nomenclatura “excepcionais”, como a seguir:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961).

Assim, percebe-se que essa orientação representou um avanço na tentativa de aproximar a educação de pessoas com deficiência da educação regular, em uma integração. No entanto, é importante notar que o termo "no que fôr possível" (BRASIL, 1961) ainda indicava uma visão limitada e que não responsabilizava o Estado.

Seguidamente, já em meio a Ditadura Militar, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, surge como a política educacional que substituiu a mencionada anteriormente e trouxe menções novamente às PcD no ensino. Contudo, a legislação reforçava a ideia de mantê-las no atendimento pelas instituições especializadas:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Aliado a isso, cabe destacar que a década mencionada, já marcada por embates sociais e políticos durante o período da Ditadura Militar, não apenas intensificou a violação da cidadania das PcD, como também de todos os demais brasileiros. O período foi intitulado como os “anos de chumbo”, da censura, da barbárie e da falta de liberdade, em que o exercício das cidadanias eram restringidos em todas as suas dimensões: os direitos individuais e políticos eram limitados e os direitos sociais, embora até existiam legalmente, não eram para usufruto de todos (NAPOLITANO 2014).

Nota-se então, que esse processo de violação da cidadania já era uma condição enfrentada pelas PcD, tornando-as uma questão social. No entanto, essa percepção só se ampliou na sociedade durante o período da Ditadura Militar, quando essas condições foram impostas e estendidas a todos os brasileiros. Foi nesse momento, marcado por desgastes políticos e descontentamento popular, que surgem as resistências e críticas tanto no país quanto internacionalmente. Isso teve

um impacto significativo na imagem do Brasil no cenário internacional (NAPOLITANO, 2014; LANNA JÚNIOR, 2010).

Assim, esse descontentamento ocorreu num contexto particularmente favorável em termos de reivindicações sociais, pois é nesse período que aconteceu o aumento da participação ativa da sociedade civil por meio de movimentos sociais, estudantis e sindicais, os quais começaram a se organizar e se opor ao regime autoritário, o que deu forças para a crescente pressão por abertura política e redemocratização (NAPOLITANO 2014).

Nessa linha de raciocínio, a mobilização popular e o aquecimento da luta coletiva pôde dar espaço para as PcD organizarem, nos dias 22, 23, 24 e 25 de outubro de 1980, o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, e teve a participação ampla de várias regiões do Brasil e discutiram diretrizes e ações para conquistarem espaços, direitos e a cidadania que era negada (CARDOZO, 2017).

Em decorrência das organizações e da normativa da ONU em 1980, o movimento político das PcD ganhou mais incidência, seu tratamento passou de “deficientes” para “pessoas deficientes”, fato representativo para o período (LANNA JÚNIOR, 2010). Além disso, no início da década de 1980, o Brasil, por recomendação da ONU, criou a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (CNAIPD), com as seguintes publicações: o Decreto nº 84.919, de 15 de julho de 1980 - que institui a Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes; e do Decreto nº 85.123, de 10 de setembro de 1980 - incluiu um representante do Ministério da Justiça na Comissão (SILVA ALVES, 2017).

Apesar do avanço histórico, essa CNAIPD virou alvo de críticas por parte do Movimento Nacional das Pessoas com Deficiências (MNPcD), da época, por não ter em sua composição pessoas que tinham deficiência. Diante disso, conseguiu incluir PcD na CNAIPD, o pioneiro foi José Gomes Blanco, do Rio de Janeiro (SILVA, 2002). Assim sendo, mais encontros e congressos intensificaram e mobilizaram mais discussões no País, com uma coalização das organizações das deficiências (CARDOZO, 2017).

Por falar nelas, as organizações associadas aos diferentes tipos de deficiência tinham demandas e desafios específicos. Nesse contexto, surgiram divergências na hora de definir prioridades e estratégias de atuação dentro do movimento unificado (LANNA JÚNIOR, 2010).

Diante disso, essas questões de representatividade e poder interno dentro do movimento acabaram trazendo como consequência as criações de organizações/federações próprias, como: Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF) - 1984; Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC) - 1984; e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) - 1987 (SILVA, 2002).

Em meados da década de 1980, outro marco histórico foi a Assembleia Constituinte brasileira, que deu espaço e conteve a participação das PcD por meio de fóruns, que proporcionaram um campo de amplos diálogos e negociações para um acordo coletivo, mesmo que nesse momento o MNPCD já tivesse transacionado de caráter unificado para subdividido (SILVA, 2002; SILVA ALVES, 2017).

Após esses processos burocráticos consultivos, foi elaborado um capítulo reservado para PcD, que foi negado e seguidamente ocorreu a transição para a presença dos PcD em todos os capítulos que fossem direito desse grupo social, um avanço para a luta do MNPCD (LANNA JÚNIOR, 2010).

Assim, no dia 5 de outubro de 1988, a Constituição da República Federativa de 1988 (CF-1988) (BRASIL, 1988), a qual garantiu direitos sociais, como: Educação, Alimentação, Segurança, Lazer, Trabalho, Moradia e Saúde. Ademais, além desses direitos fundamentais, outras conquistas foram consolidadas para as PcD com esforços de suas mobilizações (LANNA JÚNIOR, 2010; CARDOZO, 2017), como disposto no Quadro 5.

Quadro 5. Conquistas legais pós-constituição de 1998 relacionadas à Pessoa com Deficiência no Brasil

LEGISLAÇÕES	CONQUISTAS
-------------	------------

Lei nº 7.713/1988	Dedução do Imposto de Renda para PcD.
Lei nº 7.853/1989	Apoio para PcD e sua efetiva integração social.
Lei nº 8.213/1991	Cotas que garantiram a empregabilidade das PcD, determinando que as empresas com cem ou mais empregados devem empregar de 2% a 5% em seus quadros.
Lei nº 8.899/1994	Passe Livre das PcD em transporte coletivo interestadual gratuito.
Lei n.º 9.394/1996	A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promoveu a necessidade de adaptações de currículos e garantiu direitos educacionais às pessoas com deficiência no Brasil.
Lei nº 10.098/2000	Normatiza as condições de acessibilidade.
Lei Nº 10.264/2001	Repasse de 2% da arrecadação nacional da loteria federal voltada para o esporte paralímpico
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os surdos.
Lei nº 10.754/2003	Isenta do Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por PcD física e aos destinados ao transporte escolar.
Lei nº 11.126/2005	Direito da PcD visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.
Lei nº 12.319/2010	Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Lei nº 12.796/2013	Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino, sendo obrigatório o atendimento dos 4 anos os 17 anos
Lei nº 13.146/2015	Regulamenta a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da PcD.
Lei nº 14.191/2021	Atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Fonte: Elaboração própria do autor

Nessa perspectiva, ocorreu a promulgação da versão mais moderna da Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996 ou Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), que trouxe a Educação Especial para todos os níveis e etapas da educação brasileira.

Nesse contexto, a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), realiza a atualização da LDB, que trouxe os grupos que poderiam receber o atendimento educacional especializado gratuito na pré-escola, ensino fundamental e o ensino médio, são eles: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Somado a isso, a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021) garantiu o direito de as pessoas surdas terem o atendimento educacional especializado bilíngue, além de constituírem uma nova modalidade de educação também.

Assim, a escolarização que antes era exclusivamente inserida em instituições especializadas, com caráter assistencialista e caritativo, passa a marcar a presença também das PcD no ensino regular, com especificidades e novas demandas (FIGUEIRA, 2021). Com isso, mudanças nas concepções de Educação começaram a ser necessárias.

A Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI), ampliou os direitos das PcD em várias áreas, o que inclui o esporte e o lazer. A LBI

estabeleceu a obrigatoriedade de acessibilidade em todas as instalações esportivas e de lazer, além de garantir a inclusão das PcD em programas e atividades esportivas promovidas pelo poder público e privado (BRASIL, 2015).

Além das legislações citadas, pode-se destacar: a criação do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), em 1995 e a promulgação da Lei Agnelo Piva em 2001 (BRASIL, 2001), que garantiu recursos para CPB:

§ 1º Do total de recursos financeiros resultantes do percentual de que trata o inciso VI do caput, oitenta e cinco por cento serão destinados ao Comitê Olímpico Brasileiro e quinze por cento ao Comitê Paraolímpico Brasileiro, devendo ser observado, em ambos os casos, o conjunto de normas aplicáveis à celebração de convênios pela União

Somado a isso, ocorreu a realização dos Jogos Paralímpicos no Rio de Janeiro em 2016, esses foram marcos importantes para o desenvolvimento do esporte paralímpico no Brasil (RIBEIRO; ARAÚJO, 2004; NASCIMENTO; PEREIRA; OLIVEIRA, 2017).

3. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA POLÍTICA EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O PARADESPORTO NO BRASIL

Nesta seção, será examinada a inserção das pessoas com deficiência nas políticas educacionais brasileiras e a formação específica de docentes, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso até o período mais recente. Nesse sentido, inserimos abaixo a sequência cronológica de cada um deles:

1. Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002: 8 anos (dois mandatos consecutivos)
2. Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), de 1º de janeiro de 2003 a 31 de dezembro de 2006: 8 anos (dois mandatos consecutivos)
3. Dilma Rousseff, de 1º de janeiro de 2011 a 31 de agosto de 2016: 5 anos e 8 meses (afastada pelo processo de impeachment)
4. Michel Temer (assumiu após impeachment), de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018: 2 anos e 4 meses
5. Jair Bolsonaro, de 1º de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022: 4 anos
6. Luiz Inácio Lula da Silva (mandato contemporâneo), de 1º de janeiro de 2023 – atual (em exercício)

Com o exposto, inicialmente analisamos como as diretrizes da LDB de 1996 e seus desdobramentos – incluindo a inclusão da educação especial e a obrigatoriedade de formação em nível superior para professores da educação básica (BRASIL, 1996), influenciaram a preparação docente para atender às demandas do paradesporto

Em seguida, discute-se o Programa de Educação Inclusiva (PEI) e o PAED, que promoveram cursos regionais e recursos para AEE, embora sem articulação direta com modalidades paralímpicas (BRASIL, 2004). Por fim, a seção aborda a contribuição de decretos posteriores e programas federais que moldaram o perfil do professor de paradesporto, situando, assim, a complexa rede de normas e práticas que regulamentam a inclusão e o desenvolvimento profissional nesse campo.

3.1 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo de Fernando Henrique Cardoso

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil implementou políticas educacionais que privilegiavam protocolos estabelecidos por organismos multilaterais internacionais. Frigotto e Ciavatta (2003) argumentam que essa abordagem resultou em uma subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, a partir do alinhamento da política brasileira à abertura de mercado, com ênfase na competitividade e na eficiência.

Essa orientação política levou à adoção de reformas educacionais que atendiam mais às exigências de organismos e demandas internacionais, como o caso da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca de 1994, citados na seção anterior.

A ênfase nesse alinhamento influenciou na abertura de mercado em um contexto global, em que refletia uma visão de mundo que desconsiderava as particularidades culturais e sociais do Brasil. Nessa ótica, podemos visualizar melhor esse aspecto na implementação de políticas como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e corresponde ao principal marco regulatório da educação brasileira, já que redefiniu e continua a redefinir o papel do Estado e das instituições de ensino. Desse modo, baseado nos princípios da descentralização, a LDB destacou a instrução do magistério, como disposto no artigo 62, onde apontou que a formação dos professores para atuar na educação básica deveria ocorrer em nível superior, preferencialmente em cursos de licenciatura, mas na educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º) a presença do pedagogo e do técnico em magistério (BRASIL, 1996).

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

Isto posto, a LDB incluiu a educação especial como modalidade e trouxe desafios para a formação dos docentes, o que exigiu do sistemas de ensino um aperfeiçoamento da área para atuar com os estudantes com deficiência, chamados na época de “portadores de necessidades especiais”, nomenclatura atualizada no artigo 58 da Lei nº 12.796, de 2013, que atualiza a LDB, conforme trecho a seguir:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Embora a LDB tenha representado um avanço importante na estruturação da educação brasileira, sua consolidação durante o governo FHC ocorreu após lutas políticas, disputas e contradições. De forma mais específica, a promulgação da LDB ocorreu somente em sua terceira versão, o que demonstra as disputas. Dentro disso, o prolongamento do processo legislativo justificou-se pela rejeição das contribuições acadêmicas, como as propostas de Darcy Ribeiro e das entidades organizadas comprometidas com a defesa da escola pública (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nas versões anteriores, o projeto de lei da LDB era mais democratizador em termos de acesso a conhecimentos historicamente construídos e suas estruturas de funcionamento. Contudo, a terceira versão apresentou de modo antidemocrático

uma postura centralizadora e que teve intenção de integrar os protocolos de organismos multilaterais internacionais, em contraponto à proposta original que visava uma educação representativa (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No governo FHC, quarto dia após a publicação da LDB, foi promulgada na área educacional a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996).

Apesar da promulgação em 1996, o Fundef só foi implementado no dia 1 de janeiro de 1998, momento em que foi apresentado suas diretrizes para a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental (BRASIL, 1998). Com isso, esse foco não foi só em sua nomenclatura, mas em todo o documento, fato que tornou-se problemático, pois conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p.114).

“[...] a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora.”

Nesse contexto, nota-se a introdução de uma ofensiva das ideias neoliberais, a partir do avanço da privatização no contexto educacional brasileiro. Embora ocorreu um aumento nas taxas de acesso, a descentralização das responsabilidades pela manutenção da educação infantil e fundamental para os municípios, não assegurou condições mínimas de qualidade e resultou em práticas questionáveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Assim, com um gasto mínimo por aluno/ano no ensino fundamental, diversos municípios passaram a aumentar rapidamente o número de matrículas, com o objetivo de ampliar suas receitas compulsórias. Em alguns casos, isso levou à inclusão de matrículas fictícias, conhecidas como "matrículas fantasmas" (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

No tocante à educação especial, modalidade recente naquela época, o Fundef apresentou apenas duas menções no item destinado à “Remuneração de Profissionais do Magistério”, na expansão do pagamento para os professores dessa

modalidade e também dedicou uma atenção específica aos docentes do nível do ensino fundamental.

De acordo com a Lei nº 9424/96, a parcela mínima de 60% do FUNDEF deve ser destinada exclusivamente para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público, inclusive professores da **educação especial**, do ensino supletivo e o responsável pela TV Escola [...] Com a parcela de até 40% do FUNDEF, podem ser pagos os demais trabalhadores da educação, não integrantes do magistério, desde que estejam em atuação no ensino fundamental público. Entre esses, incluem-se os profissionais especializados e em efetivo exercício na **educação especial** pública, como fonoaudiólogo e merendeiras (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Durante a implementação da LDB e do Fundef foram publicados em 1997 e 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em vários volumes, esses documentos abordaram entre os conteúdos, a diversidade no ambiente escolar, destacando a necessidade de adaptações curriculares para contemplar as diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 1998).

No entanto, a educação especial e os alunos com deficiência foram mencionados de forma indireta. Nos 10 volumes foram descritos apenas 3 deles: em Educação Física (nº.7), no de Ética (nº.8) e em Pluralidade Cultural (nº.10), conforme será discutido a seguir (BRASIL, 1998).

A proposta da Educação Física evidenciou a necessidade de evitar a exclusão dos alunos “portadores de deficiência física” das aulas, com a fundamentação em um modelo integrador que, apesar de sua base medicalizada, buscava proporcionar oportunidades a todos os estudantes.

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social. É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam frequentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves (BRASIL, 1998, p.31)

Assim, essa abordagem indica uma mudança de paradigma, do apagamento ou exclusão para uma estratégia integradora no contexto escolar, que enfrentasse as discriminações, a partir do estímulo à participação dos estudantes com deficiência.

Outro ponto importante é em relação a situações de vergonha e exposição nas aulas de Educação Física. A maioria das pessoas portadoras de deficiências têm traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades. A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos (BRASIL, 1998a, p.31).

As menções ficaram no âmbito da projeção da participação desses alunos por parte do professor e o combate a discriminação, com um apelo a deficiência física em destaque.

No que diz respeito ao volume sobre Ética, constatou-se que, embora o ideal da dignidade humana era conhecido, práticas de exclusão e estigmatização como apelidos pejorativos estavam frequentes e deveriam ser combatidos no campo escolar.

O sentimento de que as diversas origens sociais não se traduzem por discriminações de todo tipo tenderá a fazer com que os alunos também ajam de acordo com o valor da dignidade humana. Porém, é inevitável acontecer que, inspirados por preconceitos expressos aqui e ali, alguns alunos se mostrem agressivos e desrespeitosos com colegas diferentes deles. Aqui, deve ser feito um destaque para preconceitos e desrespeitos frequentes entre alunos: aqueles que estigmatizam deficientes físicos ou simplesmente os gordos, os feios, os baixinhos, etc., em geral traduzidos por apelidos pejorativos (BRASIL, 1998b, p.79).

Nesse mesmo ritmo, o volume destinado a Pluralidade Cultural também caminhou nessa linha do respeito, abordando como justificativa a existência do volume, a necessidade de combater práticas discriminatórias na escola.

Assim, ainda há um longo caminho a percorrer até que se chegue, por exemplo, a práticas de respeito e solidariedade para com os portadores de deficiência física e mental. Ignorância muitas vezes completa acerca do que seja, das causas, assim como do encaminhamento que se deve dar em termos educacionais a tais

casos, leva a práticas discriminatórias, amparadas em discursos equivocados, que falam apenas de boas intenções, embora seja comum que atinjam seu oposto (BRASIL, 1998, p.22).

Nesse contexto, embora houvesse avanços, a publicação dos PCNs apresentou contradições, pois na lógica de construção das políticas educacionais brasileiras antes de direcionar conteúdos escolares deveriam ser estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que deveriam funcionar como um referencial mais amplo e estruturante para amparar o conteúdo dos PCNs (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nesse movimento, conforme apontam Bonamino e Martinez (2002), apesar dos PCNs possuírem uma função normativa mais restrita, essa inversão gerou um descompasso entre a normatização geral da educação e a implementação de currículos nas escolas. Assim, essa inversão revelou outra contradição na formulação das políticas educacionais de FHC.

Desse modo, a pasta da educação da base do governo impôs um modelo pedagógico distanciado das realidades socioculturais das redes municipais de ensino, sem diálogo com as necessidades locais, em outras palavras, observou-se uma concepção centralizadora, “de cima para baixo” dos PCNs (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Em um contexto de consolidação da LDB e dos PCNs, outro marco da base do governo de FHC consistiu na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, que foi um instrumento de orientação estratégica que visou unificar e direcionar as políticas públicas do setor educacional até o ano de 2011, com vigência de 10 anos (BRASIL, 2001).

Entretanto, durante esse período de formulação do PNE (2001-2011), as disputas políticas se acirraram e ocorreram interferências do Poder Executivo no processo legislativo, o que evidenciou novamente a forma como as políticas educacionais passaram a ser formuladas de “cima pra baixo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Nesse cenário, o modelo aprovado, que privilegiou novamente a proposta do governo em detrimento da iniciativa da sociedade civil, refletiu a adoção de critérios

gerencialistas e neoliberalistas, os quais subordinaram as decisões educacionais a interesses de natureza econômica e política (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Nesse contexto de centralização e imposição normativa, as políticas foram planejadas “de cima para baixo”, o que obstruiu o debate democrático (HERMIDA, 2006).

Apesar disso, o PNE 2001-2011 reafirmou o direito constitucional de que pessoas com deficiência recebessem educação na rede regular, mas apontou desafios significativos na efetivação dessa diretriz (BRASIL, 2001).

As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela [...] Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais (BRASIL, 2001).

Por um lado, o documento caminhou ao reafirmar as modalidades de atendimento que incluem classes comuns, salas de recursos e escolas especializadas. Contudo, por outro lado, mostra contradições marcantes: apesar de ser prevista a participação dos “educandos com necessidades especiais”, os dados revelaram uma cobertura desigual, com mais da metade dos municípios sem oferta de educação especial e um contingente de desigualdade regional muito afetada.

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Nordeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%) (BRASIL, 2001).

Apesar das desigualdades, a formação de professores e as diretrizes para a educação especial também foram presentes no documento. O PNE 2001-2011

estabeleceu diretrizes que ampliaram a necessidade de formar os professores para atuar na educação regular e no atendimento especializado.

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001).

Além desse marco, no dia 3 de julho de 2001 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que é considerada um dos pilares da educação inclusiva. O documento destaca a necessidade dos sistemas de ensino assegurarem a formação tanto de professores do ensino regular quanto de especialistas em educação especial, conforme disposto no inciso III do artigo 59 da LDB (BRASIL, 2001).

Art. 59. [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Isso implica que todos os docentes da escola comum devem ser preparados para adaptar suas práticas pedagógicas e trabalhar de forma colaborativa com os profissionais especializados. A formação inicial deverá ir além do conhecimento técnico, incluindo também uma perspectiva ética, crítica e comprometida com os direitos humanos e a justiça social (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, as instituições de ensino superior e os setores de pesquisa têm papel estratégico, desenvolvendo estudos que subsidiem práticas pedagógicas inovadoras, tecnologias assistivas e formas de organização escolar que favoreçam o pleno desenvolvimento de todos os educandos (BRASIL, 2001).

Após dois meses do parecer, o governo promulgou a Resolução CNE/CEB nº 2 no dia 11 de setembro 2001, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, normativa que também trouxe impactos na formação de professores e reafirmou a educação especial como uma modalidade da educação básica (BRASIL, 2001).

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

De acordo com o documento, semelhante aos dizeres anteriores do PNE 2001-2011, além da formação de professores, a escola deveria começar a ser planejada e promover construções pedagógicas que contemplem essa discussão.

Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, além da resolução consolidar a modalidade de ensino e envolver o sistema escolar no atendimento dos alunos da educação especial, ela estabeleceu critérios claros para identificar os educandos que necessitam de atendimentos dessa modalidade.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, após abordar o grupo pertencente ao público da educação especial, direcionou-se

aos professores que poderiam atuar especificamente nessa modalidade, os chamando de “capacitados” e os “especialistas”, conforme artigo 18:

§ 1º São considerados **professores capacitados** para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. § 2º São considerados **professores especializados** em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Nessa linha de raciocínio, nesse período, os cursos de formação de professores passaram a oferecer uma base comum acompanhada de uma habilitação adicional, o que permitiu que os discentes da formação inicial escolhessem a formação em educação especial de forma complementar, como aconteceu no curso de Pedagogia, com duplas habilitações.

Conforme Cartolano (1998, p. 3) “ [...] o que temos em geral é a formação dos profissionais da educação em dois ramos distintos: os que deverão atuar no ensino regular e os que atuarão na educação especial”.

Nesse contexto, no dia 18 de fevereiro de 2002, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 1, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O documento orientou que os cursos de licenciatura deveriam abordar, entre outros conteúdos, o “acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002), fato que implicou a necessidade de repensar a formação dos futuros professores para lidar com as especificidades dos alunos, o que incluiu indiretamente os estudantes com deficiência.

Ao longo do documento, a ênfase na constituição de competências se destacou como o eixo central e orientador da formação de professores, pois apareceu diversas vezes na política educacional, a partir de parâmetros gerencialistas, conforme trecho da Resolução CNE/CP nº 1, dos artigos 3º ao 5º:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a **competência** como concepção nuclear na orientação do curso (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque: I - considerar o conjunto das **competências** necessárias à atuação profissional; II - adotar essas **competências** como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que: I - a formação deverá garantir a constituição das **competências** objetivadas na educação básica; II - o desenvolvimento das **competências** exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor (BRASIL, 2002, grifo nosso).

Essa perspectiva, corroborou com a análise de Freitas (2002), ao apontar que a proposta adotou uma abordagem de formação acelerada, fortemente centrada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Por mais que a Resolução CNE/CP nº 1 sugeriu a possibilidade de aprimorar a formação dos professores por meio do estabelecimento de diretrizes, não conseguiram abranger completamente as demandas apontadas pelas entidades e pelos educadores, priorizando, em certo teor, aproximações com os interesses das instituições privadas, numa continuidade da agenda neoliberal (FICHTER FILHO; OLIVEIRA; COELHO, 2001).

Após aproximadamente dois meses desta resolução, por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o governo FHC reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil (BRASIL, 2002).

Nesse íterim, esse reconhecimento oficial foi fundamental para assegurar os direitos linguísticos da comunidade surda. Com isso, o Estado brasileiro avançou

em relação ao acesso à informação, à comunicação, à validação e reconhecimento da identidade cultural dos surdos (BRASIL, 2002).

Somado a isso, incluir a Libras nos cursos de formação, especialmente em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, tornou-se essencial para capacitar profissionais aptos a atender às necessidades específicas da população surda, pois essa medida assegurou que futuros educadores e especialistas deveriam possuir conhecimentos adequados para promover uma educação inclusiva e de qualidade (BRASIL, 2002).

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, 2002).

A participação do setor privado na promoção e difusão da Libras também se mostrou presente, pois a legislação determinou que empresas concessionárias de serviços públicos teriam presença na difusão da Libras como meio de comunicação corrente das comunidades surdas.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor (BRASIL, 2002).

Por fim, no final daquele mesmo ano a eleição presidencial brasileira foi encaminhada para o segundo turno, quando o candidato Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) vence o candidato José Serra do partido do até então atual presidente FHC, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com 41,6% dos votos.

3.2 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Lula

Luiz Inácio da Silva (LULA) assumiu o governo brasileiro após três derrotas consecutivas, a saber, em 1989, 1994 e 1998. Essas derrotas são explicadas em grande medida pelo conservadorismo político tanto das elites quanto das classes dominadas, o medo da instabilidade econômica e do risco Brasil que assustavam a classe alta e média, enquanto que a população de baixa renda não visualizava em Lula a personificação de um líder político que viesse a tutelar a grande massa (OLIVEIRA, 2016, p. 89)

Nesse momento histórico, o país passou a ser gerido por um presidente que promoveu um destaque para as políticas educacionais, sobretudo a formação de professores (FLORENCIO; FIALHO; ALMEIDA, 2017).

A partir dessa linha de raciocínio, destaca-se o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEIDD), instituído em 2003, pelo Ministério da Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, o PEIDD inseriu-se em um contexto de transformações das políticas públicas educacionais no país, pois a partir dos marcos constitucionais e das diretrizes estabelecidas por instrumentos normativos anteriores, como a LDB e o PNE/2001, essa política buscou romper com práticas que aproximavam-se da integração e buscou promover reflexões sobre uma educação inclusiva para estudantes com deficiência.

Contudo, o seu primeiro documento não possuía diretrizes específicas, nele reuniram vivências pontuais. Caiado e Laplane (2009) reúnem, em uma coletânea cuidadosamente organizada por uma comissão de especialistas e pesquisadores, vinte relatos de municípios-pólo que revelam distintos graus de fundamentação teórica e rigor metodológico nas iniciativas de inclusão.

A proposta do PEIDD, centrou-se na disseminação dos preceitos da educação inclusiva em âmbito nacional, e teve como eixo a formação de gestores e professores capazes de transformar as práticas pedagógicas. Em 2006, o programa já contava com a participação de 144 municípios-pólo, os quais atuavam como

multiplicadores para aproximadamente 4.646 municípios, evidenciando seu amplo alcance e potencial de impactar as realidades locais (BRASIL, 2006).

No que se refere à formação dos professores, o PEIDD estruturou uma série de cursos regionais e seminários nacionais, com duração média de 40 horas, que abordavam temas essenciais como fundamentos e princípios da inclusão, orientações legais e práticas pedagógicas inovadoras. Essa estratégia permitiu que os participantes refletissem criticamente sobre o discurso oficial e as práticas implementadas, o que contribuiu para a construção de saberes que integrassem teoria e prática no processo de inclusão (CAIADO; LAPLANE, 2009).

As discussões suscitadas por essas atividades formativas começaram a tensionar os discursos normativos e as práticas locais. Assim, a multiplicação de debates por meio dos cursos e seminários em estados e municípios evidenciou a capacidade do programa de fomentar uma reflexão crítica, fator que ampliou a discussão sobre inclusão e incentivou a busca por soluções adaptadas às especificidades de cada território (CAIADO; LAPLANE, 2009).

A partir da promulgação da Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004, o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), representou uma estratégia governamental que visava ampliar a universalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2004).

Na sua implementação, a política previa a oferta do AEE como um serviço segmentado, destinado exclusivamente aos alunos considerados aptos a se integrarem na sala de aula regular e com uma visão futura deles estarem nessas classes posteriormente e ainda é presente a nomenclatura “portador”.

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência - PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do art. 208 da Constituição, com os seguintes objetivos: I - garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular; II - garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2004)

Isto posto, o PAED incorporou ações complementares que tiveram o objetivo de aprimorar a formação dos professores para atender às demandas específicas da educação especial, na articulação de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Porém, simultaneamente, reforçou o repasse de recursos públicos à iniciativa privada - similar a LDB e ao FUNDEF - na promoção de investimentos estratégicos em infraestrutura e suporte logístico, essenciais para a efetivação do AEE (PADILHA, 2015).

Art. 2º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei, a União repassará, diretamente à unidade executora constituída na forma de **entidade privada** sem fins lucrativos que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial, assistência financeira proporcional ao número de educandos portadores de deficiência, conforme apurado no censo escolar realizado pelo Ministério da Educação no exercício anterior, observado o disposto nesta Lei (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Art. 3º Para os fins do disposto no art. 1º desta Lei e no art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios prestar apoio técnico e financeiro às **entidades privadas** sem fins lucrativos que oferecem educação especial, na forma de: I - cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, bem como de material didático e pedagógico apropriado; II - repasse de recursos para construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos; III - oferta de transporte escolar aos educandos portadores de deficiência matriculados nessas entidades (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Art. 4º O PAED será custeado por: [...] II - doações realizadas por entidades nacionais ou internacionais, públicas ou **privadas** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Paralelamente, aliado ao reconhecimento da LIBRAS da época do governo FHC, Lula contemplou uma expansão educacional no setor que atendia os estudantes com deficiência visual e auditiva, na reafirmação do seu compromisso com esse grupo.

Também foram realizados investimentos em formação e certificação de professores e na elaboração de materiais voltados à gestão da educação. Os docentes que atuam com alunos com deficiência visual e auditiva foram contemplados com programas de formação continuada; foi criado o Exame Nacional de Proficiência em LIBRAS, voltado aos docentes da educação superior, visto que a língua havia sido reconhecida como idioma oficial no país —através da regulamentação da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 pelo Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 —e incluída nos cursos de fonoaudiologia e formação de professores [...] (PADILHA, 2015, p.166).

Nesse escopo, embora a Educação Especial tenha ganhado um espaço diferenciado na agenda governamental, foram reduzidos os recursos destinados à área durante o primeiro mandato do governo Lula, devido à restrição orçamentária imposta pela política econômica (PADILHA 2015).

Cabe ressaltar que o ano de 2004 ficou conhecido também por alterações no censo do campo escolar. Naquele ano, as séries e ciclos dos educandos também abarcam o campo da educação especial e possibilitou monitorar números mais precisos (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022)

Nesse ínterim, pela primeira vez temos o quantitativo de matrícula em escolas comuns superando o das classes especiais e em instituições especializadas - 323.258 matrículas de 566.753 matrículas totais (MEC, 2007; MEC, 2008).

Diante disso, notou-se que o ano 2004 ficou responsável pelo pontapé de uma transformação ideológica que passou a legitimar uma maior inserção dos estudantes da educação especial nas turmas regulares, na redução gradual do paradigma das escolas e classes especiais (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

No ano subsequente, em 2005, a divulgação do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Norteador” estabeleceu um marco histórico ao detalhar os objetivos, as parcerias e os mecanismos de prestação de contas para os sistemas de ensino (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Dentre as inovações apresentadas, destacaram-se a conceituação do AEE como um suporte complementar à frequência em classes comuns, e a proposta de implementação de salas de recursos multifuncionais (SRM) para a sua execução, enfatizando que a simples inserção em turmas regulares não bastava para assegurar a inclusão plena dos estudantes.

A partir desse contexto, no seu primeiro mandato do governo Lula conseguiu avançar em alguns pontos, dentre os quais estão: expansão e a implantação de 626 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); criação de mais de 1 mil laboratório em escolas públicas; implementação de 27 núcleos de atendimento para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S); criação de 30 centros de formação e

atendimento para surdez; e distribuição de materiais pedagógicos adaptados para alunos que utilizam a Braille e a LIBRAS (PADILHA, 2015).

O governo Lula publicou o Decreto n 5.397 dia 22 de março de 2005 e o Decreto n 5.626 no dia 22 de dezembro de 2005. Os decretos regulamentaram, respectivamente, as diretrizes do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD) e a lei de LIBRAS, fato que reforçou o compromisso institucional com a luta contra práticas discriminatórias.

No conjunto, os dois documentos reforçavam a posição de combate à discriminação e, indiretamente, introduziam a narrativa de que os tipos de escolarização até então ofertadas para alunos do público-alvo da Educação Especial se configuravam como formas de discriminação negativa. A partir daí, também se constata o embate da política com o movimento das associações de surdos, que viam na proposta de inclusão escolar uma ameaça para a educação bilíngue por eles desejada (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p.28).

Dentro desse escopo, observou-se que durante o primeiro mandato do governo Lula, a análise dos textos revela um cenário de contradições históricas, no qual, por mais que existia a crescente preocupação com a inclusão escolar e à conscientização sobre as discriminações sofridas por pessoas com deficiência, prevalecem práticas que incentivam a escolarização em instituições especializadas, financiadas por verbas públicas (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Ao longo desse período, emergiu um discurso oficial contrário à manutenção de classes e escolas segregadas, o que se traduziu em um aumento superior a 40% nas matrículas de alunos nas escolas regulares (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

No segundo mandato do governo Lula “Em 2006, esse governo é reeleito, assume um novo mandato até 2010 e dá possibilidade de avançar a política de inclusão escolar no país”. (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p.30).

Nesse sentido, outro marco interessante e que tangencia a relação da formação de professores dessa modalidade de educação, foi a promulgação do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, o qual indicou que só receberam os repasses financeiros, às unidades federativas que cumpriam com o acordo da

matrícula dessa modalidade no ensino comum/regular, somado do atendimento especializado (BRASIL, 2007).

Outro ponto de destaque nesse decreto é a reafirmação do espaço da escolarização reservado para pessoas com deficiência nas instituições especializadas além do ensino regular. Vejamos o que diz o texto:

“Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas” (BRASIL, 2007, p.3).

O Decreto nº 6.215/2007, promulgado em 26 de setembro de 2007, instituiu o “Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência” para articular, de forma cooperativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, ações voltadas ao aprimoramento da acessibilidade, da educação inclusiva e da participação plena das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

Por meio de adesão voluntária, cada ente federado comprometeu-se a priorizar medidas como adaptação de ambientes escolares, oferta de atendimento educacional especializado e capacitação de docentes, contando também com a colaboração de organizações da sociedade civil. A criação do Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência garantiu a coordenação intersetorial e o monitoramento contínuo dessas iniciativas, reforçando a consolidação e a permanência das políticas públicas de inclusão (BRASIL, 2007).

No mesmo caminho, o Decreto Legislativo nº 186/2008, promulgado em 9 de julho de 2008, aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, conferindo-lhe força normativa interna e condicionando qualquer alteração que implicasse encargos ao país à prévia aprovação do Congresso Nacional (BRASIL, 2008).

Com isso, o decreto fundamentou a adaptação da legislação brasileira aos princípios do modelo social da deficiência, da acessibilidade universal e da participação ativa das pessoas com deficiência, consolidando o respaldo jurídico necessário para a implementação de políticas de inclusão escolar e formação de

professores voltadas ao atendimento e à permanência dos alunos com deficiência nas redes de ensino (BRASIL, 2008).

Nesse cenário, embora tenha uma proposta de inclusão, a trajetória histórica ainda carregava o elo com a agenda neoliberal. Conforme Padilha (2015, p.170):

[...] mesmo avançando na concepção inclusiva, a legislação manteve a disposição em financiar as instituições especializadas privadas conveniadas com os estados e municípios, o que prejudica até hoje a implantação do atendimento pelo Poder Público.

No mesmo ano, o governo Lula publicou o Decreto nº 6.571/2008, de 17 de setembro de 2008, que estabeleceu diretrizes essenciais para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase na promoção do acesso, na permanência e no sucesso dos alunos com necessidades educacionais específicas no sistema regular de ensino (BRASIL, 2008)

No que se refere à formação de professores, o decreto ressaltou a necessidade de qualificação dos profissionais da educação, com ênfase na relevância de programas de formação inicial e continuada, como forma de preparar os professores a lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras particularidades (BRASIL, 2008).

Art. 3º. O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: I - implantação de salas de recursos multifuncionais; II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva (BRASIL, 2008).

No ano seguinte, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4, do dia 2 de outubro de 2009, representou um avanço significativo na sistematização das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009)

No âmbito da formação de professores, a resolução atribuiu especial importância à qualificação dos docentes para o atendimento das demandas específicas dos alunos que se beneficiam do AEE, assim, “o professor deve ter

formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial.” (BRASIL. 2009)

Desse modo, ao estabelecer que os professores devem possuir formação inicial e contínua direcionada à Educação Especial, o documento reafirmou a questão da formação dual novamente, àquela mencionada na época do FHC.

No ano de 2010, o atual presidente não pôde concorrer, mas seu partido persistiu na disputa. Naquele momento, a eleição presidencial brasileira , foi encaminhada para o segundo turno, onde a candidata Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), venceu o candidato José Serra, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com 56,05% dos votos válidos.

3.3 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Dilma

Observa-se, no período do governo Dilma Rousseff, a continuidade das diretrizes voltadas à educação especial, especialmente no que se refere à ampliação da implementação de salas de recursos multifuncionais e à formação docente específica para esse atendimento (GARCIA, 2016).

Entretanto, uma alteração estrutural significativa ocorreu nesse contexto. Em 2011, no governo Dilma foi publicado o Decreto nº 7.480, em 16 de maio de 2011, que extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e transferiu suas atribuições para a recém-criada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Com essa reestruturação, a educação Especial passou a ser responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial, vinculada à SECADI (BRASIL 2011)

Foi promulgado ainda o Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, revogando o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Nele, a norma reafirmou não somente a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns da rede regular de ensino, mas também reconheceu, em caráter extraordinário, o atendimento em escolas e instituições especializadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011).

Com isso, essa medida implicou em uma inflexão nas diretrizes até então vigentes e introduziu elementos que remetem ao modelo integracionista de ensino. Nessa linha de raciocínio, a mudança normativa gerou debates no campo da educação especial, especialmente no que diz respeito à sua função no interior das políticas públicas educacionais (VAZ, 2013)

Em resposta às críticas, a SECADI publicou a Nota Técnica nº 62, de 8 de Dezembro de 2011. O documento reafirmou que o novo decreto não significaria retrocesso em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois ainda continuou sua presença como modelo excepcional (BRASIL, 2011).

Isto posto, a permanência institucional da educação especial fora da escola regular, mesmo que em caráter excepcional, evidenciou para os críticos, a complexidade da consolidação de uma política inclusiva e reafirmou a presença forte do setor dos “aparelhos privados de hegemonia”, assim chamadas as instituições especializadas (VAZ, 2013)

Em 2011, outro ponto de destaque foi o Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, com o objetivo de representar uma tentativa do Estado brasileiro de consolidar políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência, estruturando ações intersetoriais.

Ao lançar o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional (BRASIL, 2011).

No campo da formação docente, o plano reafirmou o compromisso com a política de inclusão escolar e impulsionou investimentos na formação de professores, buscando atender à diversidade dos sujeitos, em consonância com os princípios da educação inclusiva. Dentro disso, o curso de Pedagogia Bilíngue foi implementado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com 8 pólos distribuídos nas 5 regiões do país na modalidade de Educação a Distância (EaD) (KRAEMER; LOPES; ZILIO, 2020).

Na sequência, foi promulgada a Lei Nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nessa política, apresentaram-se as diretrizes e direitos que a pessoa com TEA possui e dentro dela encontra-se um momento especificamente dedicado para a formação:

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: [...] VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis (BRASIL, 2012).

Com isso, soma-se ao público atendido pela educação especial, uma política que especifica um grupo e traz consigo ferramentas para refletir nas formações.

Dentro do tempo de governança da presidenta, o ano de 2013 foi marcado pelo que conhecemos historicamente como “Jornadas de Junho”. Esse movimento representava um marco na história recente das mobilizações populares no Brasil, reunindo milhões de pessoas nas ruas de diversas cidades e revelando um cenário de insatisfação difusa com os rumos da política institucional, iniciada em São Paulo pelo aumento da tarifa de ônibus de R\$ 3 para R\$ 3,2 reais (CALIL, 2013).

A partir das reivindicações específicas em torno da tarifa do transporte público, as manifestações rapidamente assumiram um caráter heterogêneo e pluriclassista. Segundo Calil (2013), a ausência de experiência política prévia por parte da maioria dos manifestantes abriu espaço para múltiplas leituras e disputas sobre os sentidos das mobilizações, com destaque para a atuação de três grandes blocos: a oposição de esquerda, a oposição conservadora e os defensores do governo Dilma Rousseff.

Apesar de ter herdado um cenário político ainda influenciado pelo prestígio do governo Lula, Dilma enfrentou naquele momento um contexto desfavorável, marcado pela crise econômica internacional, críticas à política de concessões e escândalos relacionados às obras da Copa do Mundo da FIFA 2014. Esses fatores, associados à falta de carisma presidencial e ao perfil tecnocrático da governante, ampliaram a repercussão dos protestos (CALIL, 2013).

A cobertura midiática hegemônica, por sua vez, contribuiu para esvaziar o conteúdo social das manifestações, enquadrando-as predominantemente sob a pauta da “luta contra a corrupção”. Assim, as Jornadas de Junho impactaram o governo Dilma e abriu espaço para o fortalecimento de uma oposição conservadora que, posteriormente, ganharia forças (CALIL, 2013).

Na sequência, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), via Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, após uma série de consultas de alguns setores da sociedade. Nele, por mais que existiu um espaço para metas voltadas para a educação especial, um dos pontos de polêmica foi o empréstimo do termo “preferencialmente” da LDB:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Nessa ótica, permanece a ideia do setor privado ter espaço para educar as Pessoas com Deficiência. Para Garcia e Michels (2011, p. 107), por exemplo, a utilização do termo abre a “possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas”.

No ano de 2014, a presidente Dilma Rousseff concorreu à reeleição e seu partido persistiu na disputa pelo governo federal. Naquele momento, a eleição presidencial brasileira foi encaminhada para o segundo turno, no qual a candidata do Partido dos Trabalhadores (PT) venceu o candidato Aécio Neves, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com 51,64% dos votos válidos.

Apesar da vitória apertada, o segundo mandato de Dilma se iniciou em meio a uma conjuntura política e econômica profundamente instável, marcada pelo impacto da crise econômica mundial, pelo esgotamento do pacto de conciliação social e pelas tensões intensificadas após as Jornadas de Junho de 2013 (SILVA, MACHADO; RIBAMAR, 2019).

Entretanto, no primeiro ano de segundo mandato, Dilma promulgou no dia 06 de Julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que

consolidou, no ciclo de sua gestão, um arcabouço jurídico robusto para a busca da garantia de direitos e a participação efetiva das PcD na sociedade (SANTANNA; GOMES, 2019).

Inspirada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, a LBI instituiu o “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, definindo obrigações específicas ao poder público para assegurar igualdade de oportunidades e acessibilidade (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, a sanção da LBI representou avanço significativo em relação às normas anteriores ao conferir status de lei ordinária às disposições sobre inclusão e, pela primeira vez, responsabilizou formalmente sistemas de ensino e instituições formadoras de professores pela implementação de práticas inclusivas. Ao estabelecer diretrizes intersetoriais, acessibilidade, saúde, assistência social e educação, a LBI buscou superar fragmentações institucionais e promover a articulação de políticas voltadas às PcD (SANTANNA; GOMES, 2019; DOURADO, EMERICK, 2021).

No campo da educação, a LBI redefiniu o conceito de Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, reforçando a oferta de AEE e a formação inicial e continuada de professores para práticas pedagógicas inclusivas (DOURADO, EMERICK, 2021).

Nesse sentido, o artigo 28 da LBI detalhou as incumbências do Estado na formação docente, ao prever:

[...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio [...] (BRASIL, 2015).

Assim, esse dispositivo superou o alcance do Decreto nº 6.571/2008, que apenas recomendava políticas de educação inclusiva, ao impor diretrizes obrigatórias, democratizar o acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos

assistivos e exigir a integração das Instituições de Ensino Superior (IES) e das redes de ensino na capacitação docente (DOURADO, EMERICK, 2021).

Apesar desse avanço, como citado anteriormente, o ano de 2015 foi marcado por uma escalada de tensões políticas que fragilizaram ainda mais o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff. Logo após sua posse, o governo enfrentou forte oposição dos partidos derrotados nas eleições, liderados pelo PSDB e pelo DEM, que encontraram nas redes sociais e na mídia hegemônica suas fortes aliadas para mobilizar manifestações populares contra a gestão petista (SILVA, MACHADO; RIBAMAR, 2019).

Conforme apontam Silva, Machado e Ribamar (2019), esses protestos foram impulsionados por grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Vem Pra Rua, em oposição ao governo, com o apoio dos meios de comunicação de massa. Ao mesmo tempo, a guinada econômica do governo - em contradição com as promessas eleitorais - contribuiu para a sensação de "estelionato eleitoral", que foi explorada pelos adversários políticos.

Soma-se a isso a intensificação das investigações de corrupção, que atingiram diretamente figuras do PMDB, inclusive o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, que abriu em 2 de dezembro de 2015, o processo de impeachment contra Dilma Rousseff, com a alegação de crimes de responsabilidade fiscal. No entanto, a real motivação do processo foi política, e não jurídica: práticas semelhantes às chamadas "pedaladas fiscais" eram corriqueiras em outros governos e não haviam gerado qualquer iniciativa de impedimento (SILVA, MACHADO; RIBAMAR, 2019).

Assim, o impeachment serviu como instrumento de um golpe institucional, conduzido pelas vias legais, mas baseado em interesses políticos de grupos que não conseguiam mais acessar o poder pelo sufrágio popular. Trata-se, portanto, de um exemplo emblemático de enfraquecimento da democracia representativa, em que um "grande acordo nacional", articulado entre setores neoliberais que desestabilizou um governo legitimamente eleito por meio do uso estratégico das instituições do Estado (SILVA; MACHADO; RIBAMAR, 2019).

Em 31 de agosto de 2016, o Senado Federal concluiu o julgamento do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a partir de uma sessão que funcionou como tribunal político. Dos 81 senadores presentes, 61 votaram pela condenação de Dilma - superando amplamente o quórum de dois terços (54 votos) exigido pela Constituição - e 20 votaram pela manutenção de seu mandato. Com essa votação, consumou-se a remoção definitiva de Dilma Rousseff, convencionaada como crime de responsabilidade e pelas chamadas “pedaladas fiscais” (SILVA; MACHADO; RIBAMAR, 2019; SILVA, 2021).

Na mesma sessão, o vice-presidente Michel Temer foi empossado como chefe do Executivo e assumiu a Presidência da República para completar o mandato que se encerraria em 31 de dezembro de 2018.

3.4 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Temer

No início do atual governo, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 95, em dezembro de 2016, originalmente apresentada como PEC 55/2016, que instituiu o “novo” regime fiscal ao congelar, por vinte anos, os investimentos públicos federais nas áreas de educação, saúde e assistência social (NASCIMENTO, 2022).

Tal medida estabeleceu que, a cada exercício, os gastos em real não poderiam exceder o montante despendido no ano anterior, corrigido apenas pela inflação. Esse mecanismo de contenção orçamentária foi justificado pelo governo como estratégia para o equilíbrio das contas públicas, mas implicou, na prática, na redução gradual do poder de compra dos recursos destinados à educação, o que restringe o financiamento de políticas e programas essenciais para a formação inicial e continuada de professores (NASCIMENTO, 2022).

No que se refere à educação especial e à formação de professores em cursos de licenciatura, o congelamento dos recursos comprometeu sobremaneira a oferta de atividades de extensão, projetos de pesquisa aplicada e programas de formação em educação inclusiva. As universidades federais viram-se obrigadas a priorizar despesas obrigatórias, o que reduziu investimentos em laboratórios de acessibilidade, na aquisição de tecnologias assistivas e na contratação de docentes

e tutores especializados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (NASCIMENTO, 2022).

Ademais, a diminuição dos recursos para bolsas de iniciação em pesquisa, bem como para programas de residência pedagógica, restringiu o desenvolvimento de práticas formativas voltadas à inclusão escolar, o que dificultou a formação pedagógica adequada dos futuros professores para atender às diversidades do público-alvo da educação especial (NASCIMENTO, 2022).

Isto posto, foi promulgada a Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que garantiu a reserva de vagas às pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino, com a ampliação de forma expressiva do número de matrículas desse público na educação superior brasileira (CABRAL; ORLANDO; MELETTI, 2020).

Em contrapartida, o mesmo governo extinguiu o Programa Incluir, considerado fundamental para a implementação de ações de acessibilidade nas universidades federais, o que representou um retrocesso nas políticas de suporte e adaptação do ambiente acadêmico a estudantes com deficiência (MELO; ARAÚJO, 2018).

Em 2017, com um cenário de polarização, os projetos de políticas de educação especial foram apontadas como projetos do PT. Dessa forma, a base do governo Temer iniciou tentativas de revisar a política nacional de inclusão escolar (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022). Nesse período,

[...] foram contratados, via edital, pesquisadores para a realização de estudos que deveriam embasar a proposta de revisão. O lançamento dos editais evidenciou uma intenção a priori de modificar as diretrizes desse setor (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p.89).

Em 2018, uma nova versão da política intitulada “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” passou a circular de maneira extra-oficial, acompanhada da proposta de realização de uma consulta pública. Contudo, essa versão não chegou a ser publicada oficialmente pelo governo (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Na sequência, o governo publicou a Nota Técnica nº 01/2018, que apontou inconsistências nos cálculos originais referentes ao período de 2013 a 2016 e determinou o reprocessamento dos dados desses quatro anos para ajuste da

proporção de crianças beneficiárias do BPC em situação escolar e não escolarizada (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Após a revisão, constatou-se que as taxas de inclusão escolar dos beneficiários com deficiência em idade escolar foram de 63 % em 2013, 64 % em 2014, 61 % em 2015 e 63 % em 2016. Verificou-se, contudo, uma queda no número absoluto de contemplados, que passou de 544.778 para 505.091 entre 2015 e 2016, explicando o aumento de 2 pontos percentuais na proporção escolar concomitantemente à redução de 39.687 beneficiários. Ressaltou-se ainda a limitação imposta pela falta de detalhamento por faixa etária, o que mitigou o refinamento das análises subsequentes (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Em seguida, a Nota Técnica nº 02/2018 apresentou o pareamento dos indicadores referentes a 2017, passando a divulgar os resultados desagregados por unidade federativa (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Naquela análise, identificaram-se 532.173 beneficiários do BPC em idade escolar, dos quais cerca de 34,7 % encontravam-se fora do sistema formal de ensino. A participação de não matriculados variou de 17,8 % no Paraná a 47,1 % no Amazonas, o que demonstrou significativa heterogeneidade regional (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Por fim, o Decreto nº 9.296, de 1º março de 2018, entrou em vigor, regulamentando o artigo 45 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Esse decreto estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, impactando indiretamente a adaptação de espaços e a promoção de ambientes escolares mais inclusivos (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Outro ponto de destaque durante o mandato do governo Temer foi à tramitação e a posterior homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trouxe interesses advindos do capital ao invés de atender às demandas específicas da educação especial e inclusiva (PAOLI et al., 2023).

Desde sua fase inicial de elaboração, diferentes grupos defendem visões discrepantes sobre o currículo; contudo, no estágio conclusivo, predominou um bloco hegemônico de caráter neoliberal e neo tecnocrático que buscou legitimar a concepção de currículo travestida de direitos de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem e habilidades (PAOLI et al., 2023)

Não por coincidência, inúmeras empresas e fundações, tais como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Roberto Marinho, Lemann, CENPEC e Todos pela Educação, injetaram aportes financeiros substanciais na “Nova” Reforma do Ensino Médio de 2017 e na formulação da BNCC (PAOLI et al., 2023).

Esse apoio visava, em última instância, moldar, desde os primeiros anos da educação básica, sujeitos adaptáveis e flexíveis às normas contratuais e demandas do capital. Assim, a BNCC deixou de ser um instrumento de democratização do conhecimento para tornar-se matriz de formação de uma força de trabalho acrítica e despolitizada (PAOLI et al., 2023).

No que tange especificamente à educação especial e inclusiva, a BNCC apresentou uma omissão significativa. Cerca de 600 páginas analisadas pela pesquisa dos autores, apenas duas menções diretas à “inclusão de alunos da educação especial” aparecem isoladas em notas de rodapé e em referências genéricas à LBI, sem qualquer orientação concreta para práticas pedagógicas ou diferenciação curricular aprofundada (PAOLI et al., 2023).

Essa invisibilidade foi reforçada pela ênfase em um desenvolvimento psicofisiológico típico e hegemônico, que subsume toda forma de diferença a um discurso universalizante e homogeneizador (PAOLI et al., 2023).

Em termos metodológicos, este silenciamento não decorre de mero descuido, mas de uma opção política que priorizou os interesses do mercado em detrimento das lutas históricas pela emancipação de sujeitos com deficiência. Ao relegar a educação especial à margem do documento orientador, a BNCC não apenas inviabilizou articulações para um currículo que aponte caminhos inclusivos, como

também consolidou barreiras institucionais que perpetuam a segregação e a invisibilidade social desses grupos (PAOLI et. al, 2023).

Por fim, ao término de 2018, as eleições presidenciais brasileiras foram encaminhadas ao segundo turno, quando o candidato Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), enfrentou Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), e obteve 55,13 % dos votos válidos.

Nesse pleito, Luiz Inácio Lula da Silva, embora liderasse amplamente as intenções de voto, encontrava-se inelegível em razão de sua condenação criminal, tendo sido impedido de registrar candidatura pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) com base na Lei da Ficha Limpa.

3.5 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Bolsonaro

A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, promovida no início do governo Jair Bolsonaro, marcou uma inflexão significativa na estrutura institucional, com impactos diretos sobre as políticas de inclusão e diversidade (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Criada em 2004, a SECADI era responsável por coordenar ações voltadas à educação de jovens e adultos, educação do campo, quilombola, indígena e, especialmente, à educação especial na perspectiva da inclusão. Sua extinção foi formalizada por meio do Decreto nº 9.673, de 2 de janeiro de 2019, que reestruturou o MEC e dissolveu secretarias voltadas à promoção de direitos educacionais de grupos historicamente excluídos (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Com esse reordenamento institucional, suas atribuições foram redistribuídas para a recém-criada Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Contudo, especialistas apontam que essa nova secretaria foi concebida sob uma lógica fragmentada e desarticulada dos princípios que norteavam a SECADI, esvaziando sua função de integração das políticas educacionais com foco nos direitos humanos e na justiça social (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Assim, essa reorganização institucional foi acompanhada de descontinuidade de ações estruturantes, como o apoio técnico e financeiro às salas de recursos multifuncionais, os programas de formação docente para a inclusão e o monitoramento da Meta 4 do PNE. Além disso, houve uma despolitização do discurso educacional, que substituiu o enfoque na equidade por uma retórica baseada na liberdade de escolha, uma abordagem que, na prática, reforçou mecanismos de segregação (PINHEIRO; XAVIER; CASTRO, 2024).

A extinção da SECADI, portanto, não representou apenas uma mudança organizacional, mas um enfraquecimento deliberado das políticas públicas de inclusão educacional, dificultando a articulação intersetorial e a efetivação de direitos assegurados legalmente. O esvaziamento de suas funções e sua substituição por estruturas tecnocráticas comprometeram a continuidade das políticas que vinham sendo consolidadas desde os anos 2000, evidenciando um retrocesso institucional em relação à inclusão de estudantes do público-alvo da educação especial nas escolas regulares (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022).

Nesse processo de desmonte das políticas sociais, as ações voltadas para inclusão sofreram cortes orçamentários significativos durante a pandemia da Covid-19, quando o governo federal editou uma série de documentos normativos com o objetivo de organizar e orientar o funcionamento da educação nacional. No entanto, tais normativas evidenciaram lacunas significativas no tocante à garantia do direito à educação das PcD, revelando uma postura de negligência e invisibilidade por parte do governo Bolsonaro (DUTRA, 2023).

A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi o primeiro ato normativo emitido pelo MEC durante a pandemia, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas em instituições de ensino superior. Apesar de seu caráter emergencial, o documento não apresentou qualquer menção à educação especial ou às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, desconsiderando a urgência de garantir estratégias de acessibilidade nesse novo modelo de ensino (DUTRA, 2023).

Na tentativa de regulamentar o ensino remoto emergencial em todas as etapas da educação básica, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o

Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Embora mencione o princípio da equidade, o texto falha em oferecer orientações específicas para a continuidade da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, limitando-se a generalidades (DUTRA, 2023).

No mesmo ano, o Parecer CNE/CP nº 9, 8 de junho de 2020, foi publicado e reforçou as orientações anteriores. No entanto, segue a mesma lógica excludente: as menções à educação especial permanecem em nível declaratório, sem apresentar metodologias adaptadas ou soluções para as barreiras tecnológicas enfrentadas por muitas famílias, tampouco propostas claras de articulação com o AEE (DUTRA, 2023).

O principal marco do retrocesso na política de educação inclusiva durante o governo Bolsonaro foi o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada “Nova” Política Nacional de Educação Especial. O decreto propôs o fortalecimento de escolas e classes especializadas, contrariando diretamente os princípios da inclusão escolar previstos na CF-88, na LDB e na LBI (DUTRA, 2023).

Ao invés de promover a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, abriu margem para a segregação, sendo amplamente criticado por pesquisadores, instituições acadêmicas e organizações da sociedade civil. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) emitiu nota pública denunciando o caráter discriminatório da medida. Em dezembro de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6.590, suspendeu os efeitos do decreto por considerá-lo inconstitucional (DUTRA, 2023).

A partir deste contexto pandêmico, a Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, estabeleceu o retorno das atividades presenciais nas instituições federais de ensino a partir de janeiro de 2021. A medida foi alvo de críticas por desconsiderar o agravamento da pandemia e os riscos enfrentados por estudantes com deficiência, sem oferecer diretrizes sobre protocolos de segurança, acessibilidade e adaptações pedagógicas (DUTRA, 2023).

Dessa forma, embora o governo federal tenha produzido diversas normativas durante a pandemia, não garantiu o direito à educação das PcD de maneira efetiva.

A ausência de orientações claras, de mecanismos de apoio e de estratégias pedagógicas inclusivas contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais (DUTRA, 2023).

Como afirma Dutra (2023, p. 83) o governo Bolsonaro:

“não se preocupou em aliviar os problemas tecnológicos que permeavam as unidades escolares, ou mesmo as barreiras arquitetônicas [...] mas silenciar qualquer indício que promovesse a inclusão e a acessibilidade deste aluno durante a pandemia”.

Assim, um contexto que exigia sensibilidade e ações equitativas foi, ao contrário, marcado por decisões políticas que ampliaram o distanciamento entre os direitos constitucionais e a realidade escolar de estudantes com deficiência (DUTRA, 2023).

No governo Bolsonaro, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, apesar de suspenso judicialmente conforme mencionado na ADI, seguiu como símbolo da tentativa de restaurar modelos segregacionistas, ao propor a ampliação de escolas e classes especializadas, em detrimento da permanência dos estudantes na rede regular de ensino. Essa proposta contraria a CF-88, a LDB, a LBI, a Declaração de Salamanca e a Convenção da ONU sobre os Direitos das PcD (PINHEIRO; XAVIER; CASTRO, 2024).

A concepção de educação presente no Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, alinha-se a uma perspectiva medicalizada e assistencialista da deficiência, em oposição ao modelo social que preconiza a eliminação de barreiras nos espaços educacionais (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022; PINHEIRO; XAVIER; CASTRO, 2024).

Durante esse período, houve também descontinuidade nas políticas públicas de formação de professores voltadas à educação inclusiva, bem como redução da produção normativa federal nesse campo, conforme levantamentos de pesquisadores da área (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022). A escassez de novos marcos regulatórios inclusivos, aliada à tentativa de implementação de uma política segregadora, consolidou um cenário de desmonte das políticas públicas inclusivas, afetando diretamente as redes públicas de ensino.

Nas eleições presidenciais de 2022, o então presidente Jair Messias Bolsonaro (PL) disputou o segundo turno contra Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Diferente de 2018, quando esteve impedido de concorrer, Lula teve sua candidatura validada após a anulação de suas condenações pela Suprema Corte Federal. No pleito, Lula venceu com 50,90% dos votos válidos, contra 49,10% de votos válidos de Bolsonaro, em uma das eleições mais polarizadas da história recente do país.

3.6 Pessoas com deficiência na política educacional e formação de professores no governo Lula contemporâneo

Durante o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal promoveu uma retomada significativa das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída originalmente em 2008. Tal política se ancorava na premissa de que a escolarização de estudantes público-alvo da educação especial deveria ocorrer, prioritariamente, em classes comuns do ensino regular, com os apoios necessários garantidos pelo poder público (PINTO, 2025).

Cabe destacar aqui, que essa perspectiva, consagrada internacionalmente por documentos como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, havia sido descontinuada durante o governo Bolsonaro (2019–2022), período em que a inclusão foi colocada em segundo plano. O desprestígio da política inclusiva nesse intervalo histórico resultou na fragilização de diretrizes que haviam avançado no sentido da garantia de direitos educacionais, contribuindo para o agravamento de desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro (PINTO, 2025).

Nesse sentido, como principal ilustração dessa retomada foi o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, documento o qual revogou o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a chamada "Nova Política Nacional de Educação Especial" no governo Bolsonaro. Como já foi mencionado na subseção anterior, essa normativa foi amplamente criticada por pesquisadores da área, movimentos sociais e entidades representativas das pessoas com deficiência, por promover uma visão segregacionista da escolarização ao prever o fortalecimento de escolas e classes especializadas, em detrimento da inclusão no ensino comum (PINTO, 2025).

Tal política bolsonarista representou um retrocesso frente aos marcos legais e normativos da educação inclusiva, indo na contramão dos princípios da equidade e da convivência na diversidade. Em resposta a essas críticas e em consonância com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, o governo Lula revogou o referido decreto, fato que reafirmou o compromisso com uma política educacional que retomava uma proposta do direito à educação inclusiva em ambientes escolares comuns, com proposta de formação de professores para atuação na área (PINTO, 2025).

Outro elemento crucial nesse processo, foi a retomada do SECADI, a qual foi recriada em 2023 pelo governo Lula, após ter sido extinta durante o governo Bolsonaro (2019–2022). Sua recriação, por meio do Decreto nº 11.342, do dia de 1º de janeiro de 2023, representou um marco na reconstrução das políticas educacionais voltadas à equidade e à inclusão no Brasil, pois a SECADI retomou a coordenação de programas e ações vinculadas ao MEC (SEBBEN, 2025).

O contexto de avanços e retrocessos entre os governos nas políticas públicas de inclusão, especialmente na educação, influencia nas ações políticas de formação de professores (o que inclui os professores de Educação Física que atuam em contextos escolares e extraescolares) dos diferentes entes federados, conforme será discutido na próxima sessão em Campo Grande/MS.

4. DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O PARADESPORTO EM CAMPO GRANDE-MS

Nesta quarta seção, buscamos investigar a estrutura, os documentos, as práticas e as ações desenvolvidas pela Funesp voltadas à formação de professores de Educação Física para atuação com esportes paralímpicos. No primeiro momento da presente seção será exposto um breve escopo das diretrizes e programas de formação de professores de Educação Física e no paradesporto existentes no Brasil. No segundo momento, foi caracterizada a política pública de formação municipal, analisando a estrutura organizacional, os instrumentos e as iniciativas promovidas pela Funesp de Campo Grande. No terceiro momento, foi abordado a organização dessa política no que tange às PcD, por meio de exame documental que evidencia alinhamentos e lacunas entre normativas e práticas efetivas. No

quarto momento, foram discutidas as particularidades do processo formativo para o paradesporto na FUNESP, apontando avanços, desafios e propostas de aprimoramento que emergem em função das especificidades das modalidades paralímpicas e da realidade local.

4.1 Políticas de formação de professores em Educação Física no paradesporto no Brasil

Historicamente, a formação de professores de Educação Física no Brasil foi concebida sob uma lógica higienista e biomédica, na qual o corpo era visto sob uma perspectiva normativa e produtiva (MORAES, 2010; OLIVEIRA, 2011). Esse modelo influenciou diretamente a ausência ou presença de debates sobre diversidade, diferença e deficiência nos currículos.

Além disso, a formação de professores de Educação Física no Brasil foi marcada por uma série de transformações, especialmente após a promulgação da CF-1988, que estabelece a educação como direito de todos, sem discriminação. Esse marco legal inaugurou um novo paradigma no qual a inclusão se torna elemento fundamental nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na formação docente (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, a LDB constitui-se como um dos principais instrumentos normativos que norteiam a formação dos professores. A lei estabelece que a formação para o magistério se dá, prioritariamente, em nível superior, com ênfase nos conteúdos das áreas de conhecimento e na prática pedagógica (BRASIL, 1996).

A partir desse ordenamento legal, emergem discussões sobre como a formação de professores de Educação Física tem incorporado, ou não, os princípios da educação inclusiva. As políticas públicas, apesar de reconhecerem a diversidade, nem sempre conseguem operacionalizar de forma adequada os processos formativos voltados para a inclusão de PcD, sobretudo no campo do paradesporto (OLIVEIRA, 2011).

Oliveira (2011) destaca que a estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física, em sua maioria, não oferece uma formação robusta e sistemática sobre as especificidades da atuação com PcD. As disciplinas

relacionadas à Educação Física Adaptada muitas vezes aparecem como optativas ou com carga horária reduzida.

Santos (2023) reforça essa análise ao evidenciar que os cursos de formação inicial apresentam lacunas significativas quanto aos conteúdos voltados para o ensino inclusivo. Esse déficit repercute diretamente na insegurança dos docentes ao se depararem com estudantes com deficiência nas suas práticas escolares.

A BNCC, homologada em 2017, estabelece competências gerais que enfatizam a valorização da diversidade e da inclusão. Entretanto, sua implementação no âmbito da formação de professores ainda enfrenta desafios, especialmente na materialização dessas diretrizes nos currículos universitários (BRASIL, 2017).

Duarte (2011) afirma que a ausência de uma formação inicial adequada gera impactos na prática pedagógica, tanto na escola quanto nos espaços de desenvolvimento esportivo, como o paradesporto. Muitos professores relatam dificuldades não apenas técnicas, mas também metodológicas e atitudinais, para conduzir práticas inclusivas.

Os desafios não se restringem à formação inicial. Moraes (2010) evidencia que a necessidade de ações políticas de formação continuada, que deveria ser um espaço de aprofundamento e ressignificação das práticas docentes, também apresenta dificuldades quando se trata de preparar os professores para atuar com PcD.

A análise feita por Oliveira (2011) sobre os currículos de cursos de licenciatura em Educação Física, na Bahia, revela que há uma distância considerável entre os discursos das políticas de inclusão e as práticas formativas nas universidades.

Isso reforça a necessidade de uma revisão estrutural e epistemológica desses cursos não só da licenciatura, mas também do bacharelado, que segue as normas similares ao da licenciatura. Essa lacuna formativa repercute diretamente na efetivação das políticas públicas de inclusão. Como observa Santos (2023), muitos

professores acabam se apoiando mais na experiência empírica do que nos conhecimentos sistematizados durante a formação inicial.

Outro aspecto relevante refere-se ao distanciamento entre as políticas educacionais e esportivas. Enquanto as primeiras defendem uma educação para todos, baseada nos princípios da inclusão, as políticas esportivas, sobretudo no campo do paradesporto, ainda são fortemente voltadas para o rendimento, o que pode gerar tensões na prática docente (DUARTE, 2011).

O CPB tem desempenhado um papel importante na formação de profissionais por meio do Programa de Desenvolvimento Paralímpico, oferecendo cursos que visam formar professores e técnicos. Contudo, essas ações são complementares e não substituem a formação inicial e continuada que deveria ser garantida pelas instituições de ensino superior (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, Moraes (2010) observa que muitos professores constroem suas práticas inclusivas de forma quase autônoma, baseando-se em experiências acumuladas, na troca com colegas e na busca pessoal por conhecimento, diante da insuficiência dos cursos de formação continuada.

Ademais, Duarte (2011) alerta que a falta de apoio institucional, tanto nas escolas quanto nas secretarias de educação, agrava ainda mais essa problemática, colocando sobre os professores a responsabilidade quase exclusiva pela busca de alternativas metodológicas.

Santos (2023) complementa essa análise ao indicar que os professores sentem-se isolados em seus processos formativos, sobretudo na ausência de espaços coletivos de reflexão e construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Física.

Esse quadro revela que, apesar da existência de marcos legais e diretrizes educacionais favoráveis à inclusão, há uma dissociação entre as políticas macro e as práticas efetivas de formação de professores no Brasil, especialmente no que se refere ao paradesporto (OLIVEIRA, 2011).

Além disso, observa-se que a concepção de inclusão presente em muitos cursos ainda está pautada em modelos assistencialistas ou compensatórios, que não dialogam com uma perspectiva crítica, emancipatória e fundamentada nos direitos humanos (MORAES, 2010).

O campo do paradesporto, embora em ascensão, ainda é visto majoritariamente como um território especializado e, muitas vezes, desvinculado da formação de base dos professores. Isso evidencia não apenas uma lacuna formativa, mas também uma dicotomia entre esporte de rendimento e práticas pedagógicas inclusivas (SANTOS, 2023).

A superação desses desafios exige reformas curriculares e uma mudança de paradigma na própria compreensão do papel da Educação Física no contexto da inclusão escolar. É necessário compreender que a formação para o paradesporto não é uma especialização à parte, mas uma dimensão constitutiva da formação para a diversidade e inclusão (OLIVEIRA, 2011).

Essa mudança paradigmática implica uma ressignificação dos espaços formativos, nos quais se promovam discussões interdisciplinares, reflexões críticas sobre a deficiência, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as potencialidades dos sujeitos, rompendo com a lógica da deficiência como limitação (DUARTE, 2011).

4.2 Caracterização da política pública de formação: estrutura e ações da Fundação Municipal de Esporte (Funesp)

Antes de nos aprofundarmos no contexto mais específico do paradesporto, cabe caracterizar a Funesp, suas diretrizes e as principais ações políticas voltadas à formação de professores. A Funesp foi criada no município de Campo Grande/MS por meio da Lei nº 4.237, de 1º de dezembro de 2004, durante o governo André Puccinelli (PMDB). Sua instituição respondeu à crescente demanda por um órgão público específico capaz de planejar, coordenar e executar políticas públicas de esporte e lazer na capital sul-mato-grossense. A criação da Funesp em âmbito municipal no ano de 2004 reflete a criação do Ministério do Esporte em 2003, isto é,

um órgão gestor específico para tratar as políticas para o setor (CAMPO GRANDE, 2004; ANDRÉ, 2024).

No ano seguinte, já sob a administração de Nelson Trad Filho (PMDB), a Funesp foi regulamentada por meio do Decreto nº 9.127, de 7 de janeiro de 2005, que conferiu personalidade jurídica de direito público, autonomia administrativa e financeira, além de patrimônio próprio e tempo de existência indeterminado (CAMPO GRANDE, 2005; ANDRÉ, 2024). Esse marco institucional garantiu maior segurança jurídica e flexibilidade administrativa para o desenvolvimento das políticas do setor.

Durante os primeiros anos de funcionamento, a Funesp consolidou ações voltadas à promoção do esporte educacional, de rendimento e de participação, além de ampliar a gestão de espaços esportivos públicos. No entanto, sua estrutura interna e o Programa Formação Profissional dos agentes envolvidos ainda se encontravam em estágio incipiente (ANDRÉ, 2024).

Entre os anos de 2013 e 2016, a Funesp passou por instabilidades administrativas, sendo presidida por cinco diretores diferentes em um curto período: Leila Cardoso Machado, José Eduardo Amancio da Mota, Leocy Marinho de Sá, Ricardo Hugueney Dal Farra e Luiz Alberto Antunes (professor Melão). Apesar das mudanças, a estrutura jurídica da instituição manteve-se inalterada, evidenciando certa estagnação institucional (ANDRÉ, 2024).

O cenário começou a se modificar com a nomeação de Rodrigo Terra como diretor-presidente da Funesp em 2017. Durante o governo de Rodrigo Terra (2017-2020), foi instituída uma política municipal sistematizada de esporte e lazer do município: a MCG. Sua estruturação teve como base o Sistema Campo-Grandense de Esporte e Lazer (SICEL), regulamentado pela Lei Complementar nº 327, de 23 de julho de 2018 (CAMPO GRANDE, 2018).

O SICEL representou um avanço significativo na gestão pública do esporte local, pois estabeleceu princípios como universalização, equidade, participação democrática, pluralidade cultural e descentralização. Sua criação permitiu organizar os programas da Funesp sob uma lógica sistêmica e orientada por diretrizes claras,

em sintonia com debates nacionais sobre o direito ao esporte (PAIVA, 2023; DUARTE et al., 2024).

A MCG, regulamentada no ano seguinte à sua concepção, surgiu com o objetivo de ofertar práticas esportivas em praças e parques públicos, bem como promover o uso social desses espaços e fomentar a prática regular de atividades físicas e esportivas. A política se estruturou em sete ações temáticas que orientam sua execução, entre as quais se destaca a do Programa Formação Profissional (TERRA; CRUZ, 2019).

O MCG busca "[...] promover o esporte e o lazer aos cidadãos, oportunizando o acesso às atividades físicas e esportivas que contribuam para uma vida com qualidade e no desenvolvimento da cultura esportiva e do lazer" (TERRA; CRUZ, 2019, p. 597). Essa diretriz reforça o entendimento do esporte e do lazer como direitos, previstos no artigo 217 da CF-88 (BRASIL, 1988).

As atividades desenvolvidas pela Funesp no âmbito da MCG são executadas por professores de Educação Física contratados por meio de concursos e processos seletivos públicos. Esses profissionais recebem a nomenclatura de agentes sociais de esporte e lazer e são responsáveis por conduzir práticas esportivas por meio de oficinas em diferentes regiões da cidade, com base em diagnósticos locais (ANDRÉ, 2024).

O Programa Formação Profissional, objeto desta análise, é considerado um dos pilares da política, conforme descrito por Terra e Cruz (2019, p. 607) como "uma ferramenta pedagógica imprescindível para o seu desenvolvimento". O Programa Formação Profissional visa consolidar o conhecimento profissional, integrando teoria, prática e reflexão crítica sobre a atuação cotidiana dos professores.

Dessa maneira, cabe destacar que para Terra e Cruz (2019, p. 607) o Programa Formação Profissional:

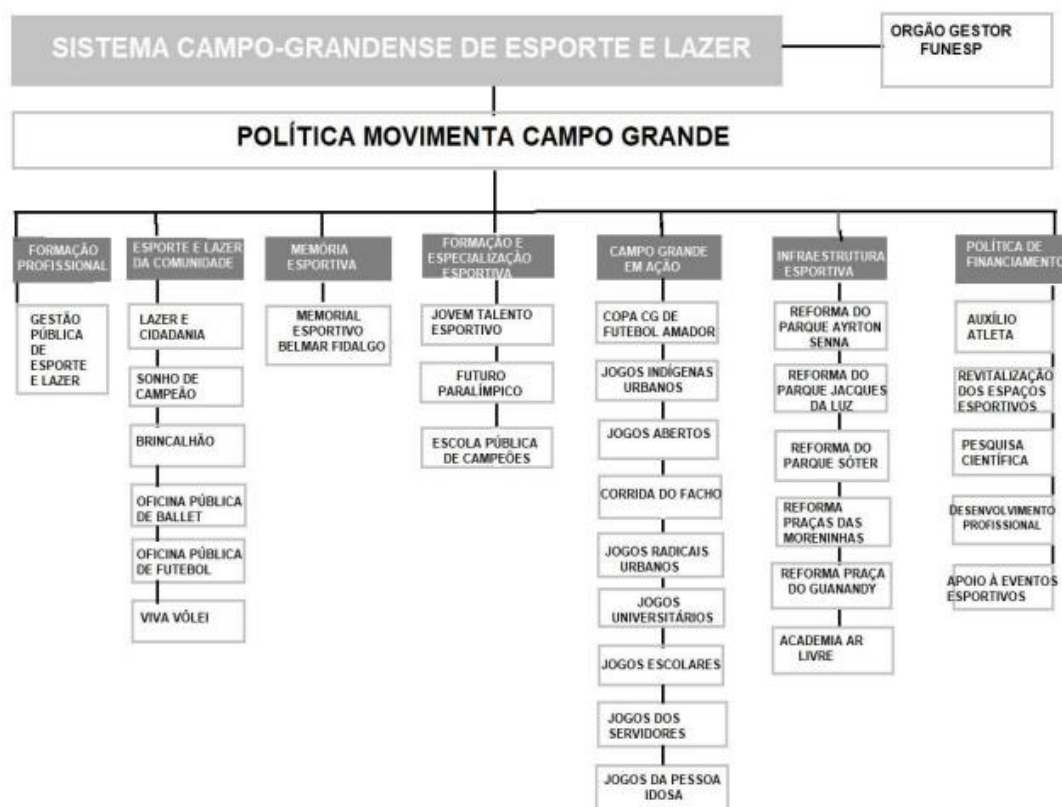
[...] é elemento importante para a Política Movimenta Campo Grande, pois consolida o desenvolvimento do conhecimento profissional por meio de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica sobre o diagnóstico, a realização, a avaliação e a reformulação de projetos,

configurando uma ferramenta pedagógica imprescindível para o seu desenvolvimento.

O Programa Formação Profissional, atende a todos os profissionais envolvidos na MCG: gestores, coordenadores, agentes sociais de esporte e lazer (professores de Educação Física) e técnicos administrativos. Dentro da organização do Programa Formação Profissional, temos processo formativos em encontros, que não são apenas de qualificação profissional para o melhor atendimento, mas propositores de momentos que oportunizam a aquisição e ampliação de novos saberes, bem como a avaliação das ações executadas, além de estimular a produção de conhecimento e troca de experiências (TERRA; CRUZ, 2019).

Vale ressaltar que a MCG envolve várias ações políticas, conforme o Quadro 6. No entanto, o recorte da presente dissertação aprofundará apenas no Programa Formação Profissional.

Quadro 6 - Eixos de ação da Política Movimenta Campo Grande.



Fonte: PAIVA (2023)

A política de formação inclui encontros periódicos para qualificação, avaliação e troca de experiências. Neles, são abordadas temáticas específicas das oficinas, questões pedagógicas, inclusão, saúde e atualização técnico-metodológica. Além disso, há incentivo à produção de conhecimento, à escuta ativa dos professores e ao uso de metodologias participativas (ANDRÉ, 2024).

A importância do Programa Formação Profissional é reforçada no Plano Municipal de Esporte e Lazer (PLAMEL 2021–2028), aprovado em 2021. O plano estabelece metas e ações estratégicas para consolidar a política de formação como prática contínua e sistêmica, contemplando públicos diversos, entre eles os profissionais que atuam com PcD (CAMPO GRANDE, 2021).

Nesse aspecto, destaca-se a relevância crescente das práticas esportivas no formato de oficinas direcionadas ao paradesporto. A Funesp passou a incluir modalidades adaptadas em sua programação regular, como bocha e atletismo paralímpico (PAIVA, 2023).

A partir de 2021, a presidência da Funesp passou por nova reconfiguração. Cláudio Jordão de Almeida Serra Filho assumiu a gestão até o final do ano, sendo sucedido interinamente por Odair Serrano. Em outubro de 2023, a pasta passou a ser comandada por Maicon Luiz Mommad. As transições, embora administrativas, não interromperam o calendário de formação, o que indica certo grau de institucionalização da política (CAMPO GRANDE, 2022b). Em 2025, o médico Sandro Benites assumiu o cargo e permaneceu em exercício até o fim da coleta de dados da presente dissertação (junho de 2025).

4.3 Organização da política de formação e as pessoas com deficiência na FUNESP: uma análise documental

Com relação a parte documental, com um olhar acerca de documentos disponibilizados pelo site da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS e recebidos via e-mail pela divisão de políticas pedagógicas no 1º Semestre de 2023, conforme quadro 7, obtivemos alguns achados iniciais.

Quadro 7. Documentos recebidos da FUNESP e analisados

DOCUMENTOS	DESCRIÇÕES	FUNÇÃO
LEI COMPLEMENTAR	nº 327, de 23 de julho de 2018	Dispõe sobre a criação do Sistema Campo-grandense de Esporte e Lazer e dá outras providências.
DECRETO	nº 13.873, de 22 de maio de 2019	Regulamenta a Lei Complementar n. 327, de 23 de julho de 2018, que dispõe sobre a criação do Sistema Campo-Grandense de Esporte e Lazer e dá outras providências.
DECRETO	nº 13.903, de 25 de junho de 2019.	Institui a Política Pública de Esporte e Lazer Movimenta Campo Grande (MCG) que visa promover o esporte e lazer no Município de Campo Grande.
LEI	nº 6.552, de 18 de janeiro de 2021.	Aprova o Plano Municipal de Esporte e Lazer (PLAMEL) de Campo Grande, para o octênio de 2021 a 2028.
PLANO	Plano Municipal de Esporte e Lazer de Campo Grande (2021-2028)	Objetiva fundamentar, regulamentar e direcionar o desenvolvimento das políticas públicas de esporte e lazer necessárias ao município.

Fonte: elaboração do autor

Assim sendo, observamos o que abarca o Programa Formação Profissional nesses documentos. O Decreto nº 13.903, de 25 de Junho de 2019 (CAMPO GRANDE, 2019) contempla o Programa Formação Profissional como um

componente dos programas da MCG e que deve ser incentivado como meio de manter e melhorar os conhecimentos dos professores acerca de suas aulas pela Funesp.

A Lei nº 6.552, de 18 de janeiro de 2021, que aprovou o PLAMEL apresentou um demonstrativo importante, na qual descreveu em seu 6º tema norteadores as subdivisões denominadas “meta” e “ações” (CAMPO GRANDE, 2021, conforme quadro 8

Quadro 8. Recorte dos temas norteadores presente no PLAMEL

3.2.6 - Tema Norteador 6 (Formação Profissional)	
Meta	Ações a serem desenvolvidas
M6 - Oferecer e ampliar o apoio e realização de eventos de desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento aos profissionais que atuam com o esporte e o lazer no município.	A6.1 - Realizar eventos de formação e aperfeiçoamento dos implementadores da política de esporte e lazer no município, consolidando o papel de atuação dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer e o alinhamento da política, dos programas e dos projetos desenvolvidos. A6.2 - Realizar projetos vinculados à formação continuada dos Agentes Sociais de Esporte e Lazer, visando garantir a qualidade da gestão, fortalecer as orientações pedagógicas e metodológicas dos programas e projetos desenvolvidos. A6.3 - Estimular a participação dos profissionais do órgão gestor de esporte e lazer em cursos, congressos e seminários da sua área de atuação.

Fonte: PLAMEL (2021-2018) da Fundação Municipal de Esporte (Funesp).

Dessa maneira, visto que nas menções diretas do Programa Formação Profissional não há especificidade direta do público-alvo tematizado nas oficinas, isto é, não há como dizer que diretamente é garantido a temática das PcD no esporte.

No PLAMEL, não relata como o Programa Formação Profissional deveria acontecer, como observou no quadro 9 (CAMPO GRANDE, 2021), que só indica a relevância do incentivo do programa acontecer para qualificação dos professores da MCG. Além disso, indicou dados de 2019, em que 712 professores estavam

inscritos e todos foram atendidos, segundo o relatório anual de 2019, o que corresponde a um número significativo.

Quadro 9. Recorte do Programa Formação Profissional presente no PLAMEL

PROGRAMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
OBJETIVO: Incentivar e promover a formação profissional dos recursos humanos que atuam com o esporte e o lazer no município.			
PROJETO	OBJETIVO	2019	
		INSCRITOS	ATENDIMENTOS
GESTÃO PÚBLICA DE ESPORTE E LAZER	Incentivar e promover a formação profissional dos recursos humanos que atuam com o esporte e o lazer no município.	712	712
ATIVIDADE FÍSICA ESPORTIVA E DE LAZER			
ATIVIDADE FÍSICA ESPORTIVA E A SAÚDE			
FORMAÇÃO ESPORTIVA			

Fonte: PLAMEL (2021-2018) da Fundação Municipal de Esporte (Funesp) (CAMPO GRANDE, 2021).

Contudo, por meio da descrição da organização do Programa Formação Profissional na Funesp, infere-se que indiretamente as reflexões pedagógicas e metodológicas que os documentos trazem, apontam para uma direção em que os professores refletem sobre sua prática nesses eventos, projetos, cursos, congressos e seminários, o que consequentemente leva a entender que esses que trabalham com PcD vão estudar sobre a questão.

Diante disso, ficou um caminho aberto de como ocorre o Programa Formação Profissional. Assim, para entender melhor, ampliamos e colocamos na busca as PcD para ver como elas estavam aparecendo nesses documentos.

Conforme outros documentos, a Lei Complementar nº 327, de 23 de Julho de 2018 (CAMPO GRANDE, 2018), o Decreto nº 13.873, de 22 de Maio de 2019 (CAMPO GRANDE, 2019) não possuíam em seus conteúdos menções às PcD no

Programa Formação Profissional, mas no SICEL (CAMPO GRANDE, 2018) trazia em seus princípios as PcD como um dos públicos-alvo da MCG que deveria ser atendida e ter o respeito a suas características considerados nas aulas, conforme podemos ver no “TÍTULO II - DOS PRINCÍPIOS, DAS FINALIDADES E DOS OBJETIVOS”, seguido pelo “CAPÍTULO I - DOS PRINCÍPIOS”:

Art. 3º O esporte e o lazer, como direito individual, coletivo e social e dever do Estado serão fomentados pelas políticas públicas do município, em consonância com as de âmbito nacional e estadual e em princípios [...] III - diversidade das práticas esportivas com liberdade de expressão de cada um, respeitando as diferenças de gênero, raça/cor, etnia, geração, **pessoa com deficiência**, entre outras; [...] V - fomentar políticas públicas que visem à inclusão social, o atendimento aos povos, comunidades tradicionais e as **pessoas com deficiências** (CAMPO GRANDE, 2018, grifos nosso)

Diante das passagens, nota-se que as PcD aparecem com o sentido de serem atendidas e respeitadas segundo o SICEL e esse fato também é reforçado no Decreto nº 13.903, de 25 de junho de 2019 (CAMPO GRANDE, 2019), no “CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS”, quando dispõe:

Art. 2º A Política MCG possui os seguintes objetivos: [...] II - Oferecer atividades físicas e esportivas para a população que promovam o desenvolvimento da cultura esportiva e do lazer do município, respeitando as diferenças de gênero, raça/cor, etnia, geração, **pessoa com deficiência**, entre outras, ampliando assim suas possibilidades de escolha (CAMPO GRANDE, 2019).

Outrossim, em outro momento não relacionado ao Programa Formação Profissional, o PLAMEL contempla o Tema Norteador 2, denominado de “Esporte para Toda a Vida”, sucedido por objetivos, estratégias, metas e ações (CAMPO GRANDE, 2021, conforme quadro 10).

Quadro 10. Recorte do Plano Municipal de Esporte e Lazer do município de Campo Grande/MS

2. Esporte para toda a vida	Oferecer atividades físicas e esportivas para a população, que promovam o desenvolvimento da cultura esportiva e do lazer, respeitando as diferenças de gênero, raça/cor, etnia, geração, pessoa com deficiência, entre outras.	Implementação projetos de esporte e lazer com oferta de atividades esportivas para a população, no atendimento a todos, independentemente do gênero, raça/cor, etnia, geração, condições físicas, intelectuais, auditivas ou visuais, entre outras, nos equipamentos públicos de esporte e lazer.	Implementar e ampliar projetos de esporte de lazer, atividade física, esporte competitivo e aprendizagem esportiva para jovens, adultos e pessoas idosas, por meio da oferta de atividades físicas e esportivas para a população, que visem à inclusão social e equidade de gênero, o atendimento aos povos e comunidades tradicionais e à pessoa com deficiência, nos equipamentos públicos de esporte e lazer.	Oferecer projetos de esporte de lazer para a população, em todas as regiões urbanas do município, atendendo aos povos e comunidades tradicionais e à pessoa com deficiência, ampliando a oferta e o estímulo à participação de idosos nos projetos.
				Aumentar o quadro de Profissionais de Educação Física efetivos para, atuar como Agente Social de Esporte e Lazer nas oficinas voltadas ao esporte para a vida toda.
				Manter os elevados indicadores de presença das mulheres nos projetos oferecidos à população.

Fonte: PLAMEL (2021-2018) da Fundação Municipal de Esporte (Funesp) (CAMPO GRANDE, 2021).

O documento reforça o ideal de respeito às PcD nas aulas. Somado a isso, cabe destacar que no campo do programa “Esporte e Lazer na Comunidade” da MCG, foi mencionado a PcD no objetivo e também aparece no projeto vinculado a essa ação chamada de “Futuro Paralímpico”, inclusive, na parte de objetivo, como, a seguir, respectivamente, ambos os casos:

ESPORTE E LAZER DA COMUNIDADE [...] OBJETIVO: Oferecer atividades físicas e esportivas para a população, que promovam o desenvolvimento da cultura esportiva e do lazer do município, respeitando as diferenças de gênero, raça/cor, etnia, geração, **pessoa com deficiência**, entre outras, ampliando assim suas possibilidades de escolha. [...] FUTURO PARALÍMPICO Oportunizar o acesso à prática esportiva à **pessoa com deficiência**, por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas para crianças e adolescentes voltadas à formação e especialização esportiva, bem como o desenvolvimento integral, desde as primeiras aproximações por meio de saberes esportivos que valorize a cultura esportiva, estimulando sua participação, adequando as suas necessidades (CAMPO GRANDE, 2021, grifo nosso).

Não obstante, por meio dessas análises dos cinco documentos, identificamos que existiam apontamentos para ocorrerem formações para os professores das aulas para PcD dentro da Funesp, ação prevista na MCG. Contudo, embora essa presença ocorra, quando focamos o olhar na configuração das formações, percebemos que não existe uma especificidade, precisão de quais seriam os conteúdos delas, não aparecem descrições, persistem os desafios da imprecisão.

Nesse sentido, não encontramos propriamente uma particularidade voltada para questões esportivas que envolvam os PcD nos esportes nas formações. Contudo, quando observamos a diretriz da MCG, os encontros apontaram a existência de auxílios na melhora da qualidade de atendimento dos programas e projetos desenvolvidos pela FUNESP, fato que pode estar de acordo e proporcionar essa reflexão.

Nesse contexto, inferimos que dentro da organização do Programa de Formação Profissional, temos processo formativos em encontros, que não são apenas de qualificação profissional para o melhor atendimento, mas propositores de momentos que oportunizam a aquisição e ampliação de novos saberes, bem como a avaliação das ações executadas, além de estimular a produção de conhecimento e troca de experiências (TERRA; CRUZ, 2019).

4.4 Particularidades da política de formação de professores para o Paradesporto na Funesp

Do total de quatro professores(as) que trabalham com as modalidades paralímpicas, conseguimos entrevistar três, o que corresponde a 75% da amostra. Desse modo, temos dois professores homens e uma professora mulher, conforme quadro 11. Cabe destacar que como forma de homenagear atletas paralímpicos do estado do Mato Grosso do Sul que participaram dos Jogos Paralímpicos de 2024, os nomes que foram atribuídos a cada sujeito da entrevista tem relação com o sobrenome dos seguintes atletas: Yeltsin Jacques (atletismo paralímpico); Fernando Rufino (canoagem paralímpica); e Érika Cheres Zoaga (judô paralímpico).

Quadro 11 - Caracterização dos sujeitos entrevistados

NOME	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNESP	FUNÇÃO NA POLÍTICA MOVIMENTA CAMPO GRANDE
Zoaga	F	56 anos	Licenciatura e Bacharelado	Faculdade Integrada de Fátima do Sul (FIFASUL)	9 anos	Coordenadora Setorial
Rufino	M	46 anos	Bacharelado	Estácio	4 anos	Agente Social de Esporte e Lazer (PROFESSOR)
Jacques	M	56 anos	Licenciatura Plena	Faculdades ESEFAP	8 anos	Agente Social de Esporte e Lazer (PROFESSOR)

Fonte: Elaboração própria baseado em André (2024).

Na primeira categoria “percepção dos professores da Funesp sobre a Política de Formação Profissional”, não há uma formação específica para tratar as modalidades paralímpicas. Nesse contexto, as formações são generalistas, para todos os professores, que atuam nas diferentes modalidades e públicos. De modo geral, veremos a seguir como as entrevistas com os professores confirmaram a análise documental: a formação oferecida pela FUNESP para atuação com PcD, mostra-se, em grande parte, insuficiente, sem contemplar de forma específica as diferentes modalidades.

Um dos entrevistados relatou que:

[...] os professores que estão hoje no NEPAR [Núcleo de Esporte Paralímpico] são já todos professores voltados para a área com deficiência, né?! Então, assim, não tem uma formação específica. Não tem uma formação específica, ao se inscrever no programa Movimenta Campo Grande é escolher atuar com deficiência (Rufino).

Esse cenário remete a uma lacuna de uma política de formação continuada de forma específica, pois conforme apresenta o diagnóstico de Martins e Louzada (2020), embora haja disciplinas de Educação Física Adaptada nos cursos de formação inicial, elas são pontuais e não garantem preparo adequado aos professores, o que muitas vezes gera improviso diante da diversidade corporal. Isto posto, existe uma demanda por ações políticas relacionadas à formação continuada para atuar de forma específica com a inclusão das PcD.

Pela inspiração viés crítico dialético, podemos refletir que essa universalização genérica das capacitações correspondeu a uma ‘aparência’ (BEHRING; BOSCHETTI, 2007) fato que mascarou a necessidade de intervenções específicas – uma evidenciação da contradição entre a política de formação e as práticas profissionais concretas dos docentes dessa política.

Jacques corrobora ao relatar o caráter fragmentário das formações: “diretamente para nós, não. A gente sempre faz uma capacitação em grupos, abrangendo todos os assuntos. Não diretamente ao que se diz, assim, paradesporto”.

Zoaga complementa essa visão ao explicar que “a formação acadêmica é igual para todo mundo. Aí, quando você vai se especializar? [...] Eu fiz porque eu já tava voluntária e só queria a certificação, mais nada.”

Jacques menciona ter participado de um curso de primeiros socorros:

Eu já tive durante uma semana pela manhã, o curso primeiros socorros, que foi, eu acho que um dos mais interessantes que eu tive até hoje. [...] Mas foi um curso muito bom, porque foi numa sala aqui de multiuso da prefeitura.” porém ressalta que tal formação não era direcionada ao paradesporto.

Os dados da percepção dos professores, reforça o que foi encontrado em Silva *et al.* (2023), os autores confirmaram que formações, apesar de avaliadas positivamente pelos profissionais não suprem as lacunas específicas, pois deixam de contemplar adaptações pedagógicas e técnicas essenciais ao trabalho com atletas com deficiência.

Na segunda categoria “Interface entre formação e prática profissional na percepção dos professores da Funesp”, Rufino destaca que sua escolha pela formação inicial em Educação Física, já considerava a continuidade de sua trajetória como atleta:

Foi o meio que eu busquei, entendeu?! Sim, creio que sim. A minha formação, assim, quando eu decidi me formar, foi pensando em dar seguimento, né?! No que eu já vinha fazendo como atleta (Rufino).

Para Rufino, entender as especificidades de cada modalidade: “tem que saber as diferenças de cada uma [...] trabalho individualizado, questão de carga [...]” foi resultado tanto do currículo da formação inicial, quanto da vivência

esportiva. Essa combinação de prática e teoria corroborou com Souza e Pereira (2019), segundo as quais a integração de teoria e reflexão sobre a própria prática favorece a construção de conhecimentos mais alinhadas às demandas do paradesporto.

Somado a isso, essa unidade entre teoria e prática expressa na fala de Rufino ilustra a dimensão dialética da práxis: sua formação não ocorre apenas no plano teórico, mas emerge na tensão entre vivência esportiva e saber acadêmico, produzindo saberes situados que desafiam a fragmentação curricular (MARX, 2015; BEHRING; BOSCHETTI, 2007).

Jacques, por sua vez, associa sua motivação à experiência pessoal:

Ela me preparou. Porque na época eu tinha um filho com deficiência e, através do meu filho, eu passei a gostar da área e falei: vou investir nessa área. [...] Foi onde eu passei a estudar e a gostar da área. (Jacques).

Contudo, Jaques identifica como mais influente para sua prática pedagógica o curso de primeiros socorros: “Dos temas que mais influenciaram na minha prática pedagógica com atletismo, foi o curso de primeiros socorros”.

Apesar de não direcionado especificamente ao paradesporto, esse tipo de formação genérica também apoia a segurança e o manejo de emergências em contextos adaptados, solução improvisada apontada como frequente entre professores que reportam falta de formação técnica especializada, conforme discutido por Silva, Almeida e Carvalho (2023).

Por outro lado, no referencial da totalidade (BEHRING; BOSCHETTI, 2007), essa adaptação de conteúdos genéricos revela a ruptura entre as formações oferecidas e as demandas reais do campo – evidenciando mais uma contradição entre o projeto político e sua efetivação prática

No relato de Zoaga, mostra como o professor realiza a interface entre formação e prática profissional, quando relata que:

Eu comecei com basquete em cadeira de rodas e tudo sobre basquete [...] peguei aquele livro básico com 200 exercícios e comecei a aplicar na quadra, testando com os cadeiristas. Nem sempre cabia, a mobilidade é outra (Zoaga).

A experiência de Zoaga evidencia a dependência de iniciativas voluntárias para obter qualquer nível de aprofundamento, conforme discutido por Souza e Pereira (2019), o que reforça a necessidade de um currículo de formação inicial que integre, de forma obrigatória, conteúdos e práticas em Educação Física Adaptada.

Além disso, os relatos das entrevistas apontam para a necessidade de adaptação de exercícios. Há improvisações significativas na prática dos conteúdos específicos em Educação Física Adaptada nos cursos de formação inicial, o demanda reelaborar atividades a partir de recursos genéricos, conforme discutido por Martins e Louzada (2020).

Na terceira categoria “necessidade de articulação intersetorial no Programa de Formação Profissional”.

Rufino admite desconhecer amplamente as parcerias:

Eu não tenho muito esse conhecimento. Creio que hoje, sim. Mas, assim, porque já tive algum menino que participou de um estágio comigo. A Funesp vem procurando esse movimento aí, fazendo parcerias com acadêmicos [...] falta um pouco mais de visibilidade ao Núcleo: muitos ainda acham que é entidade fechada (Rufino)

Essa percepção corrobora com os achados de Oliveira e Rocha (2020), que identificam a falta de divulgação das ações institucionais como barreira ao engajamento de novos agentes no paradesporto.

Nessa mesma linha de raciocínio, pelos olhar dialético, a fragmentação dessas parcerias e a baixa visibilidade demonstram como a política de formação se forma num elo fraco dentro de um sistema maior - requerendo articulação intersetorial para alcançar sua totalidade e romper com o caráter pontual dos convênios - reflexão similar ao estudo de Venturim, Borges E Silva (2013)

No relato de Jacques, evidencia-se uma rede de cooperação direcionada principalmente a modalidades esportivas não paralímpicas:

Sim. Eles fazem muitas parcerias com a UNIGRAN e com a Federal [...] mas com o paradesporto, não. A gente não recebe incentivo nenhum [...] consegue nos auxiliar com laudos para deficientes intelectuais, via convênio e tem o FAI (Auxílio Atleta) para competições (Jacques)

Jacques enfatiza que, “no dia a dia, ainda precisamos de mais apoio”. Santos e Tindall (2022) destacam que convênios pontuais e incentivos financeiros são importantes, mas devem ser complementados por programas continuados de formação e acompanhamento técnico para garantir efetividade e permanência das ações.

Silva, Borges e Roeldes (2014) e André et al. (2022) analisam o modelo de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) no âmbito das políticas públicas de esporte e lazer, destacando seu caráter contínuo, organizado em módulos ao longo da vigência da política. De maneira semelhante, o Programa Segundo Tempo (PST) adota uma proposta formativa que se desenvolve durante o período de vigência do convênio, conforme apontado por Silva et al. (2023). Ambos os programas constituem importantes referências no campo da formação de professores para a intervenção em políticas públicas de esporte e lazer, conforme ressaltam Silva, André e Salerno (2024).

Zoaga, por sua vez, revela ausência quase total de integração com instâncias governamentais específicas ao paradesporto:

No paradesporto, não há articulação com instâncias governamentais. Nossa parceria de longa data é com o Rádio Clube Campo [...] Comitê Paralímpico Brasileiro e dos Centros de Excelência (Campo Grande, Dourados), que oferecem cursos online e presenciais; a FUNESP, porém, não articula diretamente formação paralímpico (Zoaga)

Essa lacuna confirma a fragmentação da ação pública, segundo os quais a multiplicidade de atores, sem mecanismos de coordenação, resulta em oferta descoordenada de formação e recursos, conforme discutido por Costa, Almeida e Souza (2021).

A intersetorialidade nas políticas públicas de esporte envolve a participação dos diferentes entes federados (União, estados e municípios), entre instituições do mesmo ente federativo e participação da sociedade civil (VENTURIM; BORGES; SILVA, 2013; SILVA; SANTOS; AVILA, 2013; SILVA; BORGES, 2020).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste trabalho evidenciaram que a política de formação de professores de Educação Física no âmbito da FUNESP, quando relacionada ao paradesporto, apresenta limites estruturais e conceituais que dificultam sua efetiva consolidação como uma política pública inclusiva.

Ainda que haja ações pontuais, como parcerias com universidades e oferta de atividades dentro do Programa Movimenta Campo Grande, essas iniciativas não compõem um projeto formativo sistematizado e contínuo. Os relatos dos docentes entrevistados revelam uma formação marcada por experiências isoladas, esforços pessoais e improvisos pedagógicos, o que indica uma lacuna entre a demanda da realidade e o apoio institucional oferecido.

A ausência de uma formação específica voltada ao paradesporto dentro da FUNESP reflete uma política pública que, embora ancorada no discurso da inclusão, não assegura os meios e caminhos para sua implementação na política de formação. Essa contradição revela-se ainda mais evidente quando analisamos o cotidiano dos professores: a maioria recorre a experiências como ex-atletas, familiares de pessoas com deficiência ou profissionais voluntários, o que torna a atuação no paradesporto uma prática marcada pela informalidade e pela ausência de respaldo técnico-pedagógico. Dessa forma, a formação, que deveria ser uma ferramenta de emancipação e qualificação profissional, torna-se uma responsabilidade individual, desvinculada do compromisso institucional.

No contexto do sistema capitalista, essa precarização da formação docente pode ser compreendida como parte de uma lógica mais ampla, em que os direitos sociais são fragmentados e transformados em responsabilidade do sujeito. A formação para o paradesporto, portanto, não escapa da dinâmica neoliberal de gestão por resultados, da ausência de investimento sistemático em políticas sociais e da delegação de funções estatais à ação individual ou a parcerias pontuais. A própria valorização do esporte adaptado muitas vezes se restringe ao espetáculo e à visibilidade em grandes eventos, sem que isso reverta em formação sólida ou estrutura adequada para os profissionais da base.

Ainda que o discurso institucional da FUNESP inclua o paradesporto como uma de suas áreas de atuação, a prática revela que a inclusão das pessoas com

deficiência está permeada por contradições. A falta de visibilidade do Núcleo, a escassez de incentivos específicos e a ausência de mecanismos de monitoramento e avaliação das ações voltadas ao paradesporto dificultam a consolidação de uma política pública que caminhe no sentido da inclusão. Assim, esse paradigma aparece como uma diretriz genérica, mas não se materializa como prática institucional garantida por políticas de formação, estrutura e financiamento permanentes.

A análise documental e os relatos dos docentes revelaram, ainda, uma desconexão entre os princípios da política de formação em nível nacional e sua execução no âmbito municipal. Apesar de haver diretrizes legais que apontam para a valorização da diversidade, da acessibilidade e da qualificação profissional para o trabalho com pessoas com deficiência, as políticas locais não internalizam esses princípios de forma coerente. Isso reforça a ideia de que a inclusão, quando não acompanhada de investimento, planejamento e formação específica, pode ser incorporada de forma simbólica, sem produzir transformações reais na prática pedagógica.

Portanto, as contradições observadas entre discurso e prática, entre a legislação e a realidade dos profissionais, demonstram a urgência de repensar a política de formação de professores da FUNESP para o paradesporto. É necessário construir uma proposta formativa que reconheça as especificidades das modalidades paralímpicas, que articule teoria e prática, que promova uma ampliação de espaços de escuta e de troca entre os docentes e que seja construída de forma intersetorial, envolvendo universidades, comitê paralímpico e demais instâncias governamentais.

Por fim, reafirma-se que o direito à formação qualificada para atuar com pessoas com deficiência é uma condição fundamental para a efetivação da inclusão social e educacional. A construção de uma política pública de formação que valorize o paradesporto e os profissionais que nele atuam é parte essencial da luta por justiça social. Essa política não pode ser pensada apenas como resposta técnica, mas como resultado de disputas sociais que reivindicam, no interior do próprio Estado capitalista, o reconhecimento da dignidade e da participação plena das pessoas com deficiência na vida social, esportiva e educacional.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, L. C.; MATIAS, W. B.; ATHAYDE, P. F. A.; SILVA, D. S. Revisão Sistemática sobre a Produção Científica do Programa Esporte e Lazer da Cidade. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 25, n. 1, p. 277–314, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2022.39106>

ANDRÉ, L. C. **Políticas públicas de formação de professores de Educação Física em uma capital do Centro-Oeste**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2024.

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença / Deficiência**. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994

ARAÚJO, T. B; MOREIRA, C. A. L; MOREIRA, B. B. Controle social e políticas públicas: interface com o Movimento das Pessoas com Deficiência. **Revista Aval**, v.1, nº15, p. 174 - 187, 2019.

ARANHA, M. S. F. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, n. Brasília: , 2005.

BARDY, L. R.; HAYASHI, M. C. P. I.; SCHLUNZEN, E. T. M.; SEABRA JUNIOR, M. O. Objetos de Aprendizagem como recurso pedagógico em contextos inclusivos: subsídios para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 273-288, 2013.

BEZERRA, G. F. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 27, n. 1, p. 97–123, 2020.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, LDA, 1994

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 5.692, de 16 de dezembro de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília. DF, 1971.

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

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília. DF, 1996

_____. Casa Civil. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: Brasília. DF, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília. DF, 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília. DF, 2015

_____. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Brasília. DF, 2021

CALIL, Gilberto. Embates e disputas em torno das Jornadas de Junho. **Projeto História**, São Paulo, n. 47, p. 377–403, ago. 2013.

CAMPO GRANDE (MS). Lei n. 4.237, de 1º de dezembro de 2004. Dispõe sobre a criação, alteração e extinção de órgãos municipais e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**: Campo Grande, MS, 2004.

_____. Decreto n. 9.127, de 7 de janeiro de 2005. Aprova o estatuto da Fundação Municipal de Esporte – Funesp, e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande**: Campo Grande, MS, 2005.

_____. Decreto n. 13.052, de 17 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a competência e aprova a estrutura básica da Fundação Municipal de Esporte

(FUNESP) e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande:** Campo Grande, MS, 2017.

_____. **Lei Complementar n.º 327**, de 23 de julho de 2018. Institui o Sistema Campo-grandense de Esporte e Lazer – SICEL. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, 2018.

_____. Lei Complementar n. 327, de 23 de julho de 2018. Dispõe sobre a criação do Sistema Campo-grandense de Esporte e Lazer e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande:** Campo Grande, MS, 2018.

_____. Decreto nº 13.873, de 22 de Maio de 2019. Regulamenta a Lei Complementar n. 327, de 23 de julho de 2018, que dispõe sobre a criação do Sistema Campo-Grandense de Esporte e Lazer e dá outras providências. **Diário Oficial de Campo Grande:** Campo Grande, MS, 2019.

_____. Decreto nº 13.903, de 25 de Junho de 2019. Institui a Política Pública de Esporte e Lazer Movimenta Campo Grande. **Diário Oficial de Campo Grande:** Campo Grande, MS, 2019.

_____. **Lei n.º 6.552**, de 26 de abril de 2021. Institui o Plano Municipal de Esporte e Lazer – PLAMEL. **Diário Oficial de Campo Grande**, Campo Grande, 2021.

_____. Lei nº 6.552, de 18 de Janeiro de 2021. Aprova o Plano Municipal de Esporte e Lazer (PLAMEL) de Campo Grande, para o octênio de 2021 a 2028. **Diário Oficial de Campo Grande:** Campo Grande, MS, 2021.

_____. **Programação de Cursos de Formação e Atualização Profissional – Funesp 2022.** Campo Grande: Funesp, 2022.

_____. **Relatório de Execução da Política Movimenta Campo Grande – Ano base 2022.** Campo Grande: Funesp, 2022.

_____. **Plano Municipal de Esporte e Lazer (2021-2028).** Campo Grande: 2021.

CABRAL, V. N.; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

CARMO, A. A. **Deficiência física: a sociedade cria, recupera e discrimina**. Brasília: Secretaria dos desportos, 1991.

CARDOZO, P. S. Pessoas com deficiência e o protagonismo nos movimentos sociais. **Revista de Iniciação Científica**, v. 15, n. 1, p. 39-54, 2017.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. O Estado Brasileiro e os Direitos Sociais: O Esporte. In: HÚNGARO, E M; DAMASCENO, L G; GARCIA, C C (Orgs.). **Estado, política e emancipação humana: lazer, educação, esporte e saúde como direitos sociais**. Santo André, SP: Alpharrabio, 2008. p. 129-144.

COSTA FILHO, S. Revoltas globais e lutas sociais na crise do capitalismo. **Informe Econômico (UFPI)**, v. 28, n. 2, 2012.

COSTA, M.; ALMEIDA, F.; SOUZA, R. Redes de apoio ao paradesporto: desafios de coordenação entre atores institucionais. **Revista Brasileira de Gestão Esportiva**, v. 15, n. 2, p. 98–115, 2021.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo: dossiê liberalismo/neoliberalismo. **Revista USP**, São Paulo, n. 17, p. 86-101, 1993.

DOURADO, L. A. R; EMERICK, T. C. M. **O Estado Brasileiro e as Reformas Educacionais: avanços e retrocessos nas políticas de formação docente**. In: DORNELLAS, L. C. G; MATOS, L. M. O; NASCIMENTO, R. P. Políticas educacionais e a privatização: concepções, ações e tendências na educação pública. São Paulo: Editora Científica, 2021.

DUARTE, L. C. **Ação pedagógica de professores de Educação Física em turmas inclusivas**. 2011. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

DUARTE, S. L; SILVESTRE, B. M.; PAIVA, A. V.; SILVA, D. S. Canales de participación de la sociedad civil en las políticas públicas de deporte y ocio: el caso de Campo Grande en Brasil (Channels of civil society participation in public policies for sports and leisure: the case of Campo Grande in Brazil). **Retos**, v. 58, p. 205–213, 2024.

DUTRA, V. C. R. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as políticas em tempos de pandemia da COVID-19**. 2023. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2023.

EWERTON, A.N. **Análise da formação profissional no Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC): o olhar dos agentes sociais**, 2010. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na História do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!** 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2021.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 03, p. 387-404, 2014.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de Educação Especial no Brasil (1991- 2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, mai./ago., 2011

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações. – 5º ed.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KRAEMER, G. M; LOPES, L. B.; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista educação especial**. Santa Maria, RS. Vol. 33 (jan./dez. 2020), 17 f., 2020.

KEYNES, J. M. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Saraiva, 2009.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de professores de educação física que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais (deficiência auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 02, p. 195-210, 2003.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Edipro, 2014.

MANDEL, E. **O capitalismo tardio**. Tradução de Carlos Eduardo Silveira Mato, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. **O Capital-Livro 1: Crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. Boitempo Editorial, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F.; LÊNIN, V. I. **Manifesto Comunista/Teses de abril**. Boitempo Editorial, 2017.

MARTINS, B.; FONTES, F.; HESPANHA, Pedro; BERG, A. A emancipação dos estudos da deficiência. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 98, p. 45-64, 2012.

MARTINS, J.; LOUZADA, M. Formação de professores de educação física no contexto da inclusão educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 8, n. 2, p. 45–60, 2020.

MELO, F. R. L. V.; ARAÚJO, E. R. Núcleos de Acessibilidade nas Universidades: reflexões a partir de uma experiência institucional. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. esp., p. 57-66, 2018. DOI:

MENDES, E. G.; SANTOS, V; SEBIN, B. R. **Política de Educação Especial no Brasil: análise da produção de textos de 2004 a 2019**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, F. C. C. **Educação Física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores**. 2010. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

NAPOLITANO, M. **1964: história do regime militar brasileiro**. Editora Contexto, 2014.

NASCIMENTO, M. S. **Inclusão do público- alvo da Educação Especial no Ensino Superior e a atuação institucional dos Núcleos de Acessibilidade das Universidades Federais do Estado do Rio de Janeiro: políticas, culturas e práticas**. 2022. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)– Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022

NETO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, C.; ROCHA, P. Visibilidade e engajamento no paradesporto municipal: o caso da FUNESP. **Revista de Políticas Públicas em Esporte**, v. 7, n. 1, p. 45–62, 2020.

OLIVEIRA, J. D. B. **Educação Física especial e currículo: (in)formação para a educação inclusiva**. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, ed. 26, v. 2, 2020.

ORLANDO-BACCIOTI, A.; CAMPOS, L. Educação Especial e Formação Continuada de Professores de Educação Física: uma revisão sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 123–142, 2021.

PADILHA, C. A. T. A política de Educação Especial na era Lula (2003-2011): uma opção pela inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 66, p. 160-177, dez 2015.

PAIVA, A. V. **Políticas públicas em educação física: uma análise do esporte educacional na fundação municipal de esporte (Funesp)**. 2023. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PAOLI, J. DE; LIMA, L. G. S.; RODRIGUES, M. L. D.; MACHADO, P. F. L. “Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!”. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023.

PEREIRA, A. S. **A vanguarda marxista nos estudos sobre a deficiência**. In: ANAIS DO COLÓQUIO MARX E O MARXISMO 2023: DEMOCRACIA CONTRA CAPITALISMO? RENOVANDO O MATERIALISMO HISTÓRICO, 2023, Niterói/RJ. Anais [...]. Niterói/RJ: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2023. Disponível em: [,<https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/15_MM2023_IDENT.pdf](https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2023/AnaisMM2023/15_MM2023_IDENT.pdf) >. Acesso em: 11 set. 2024.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social: temas & questões**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, M. S.; XAVIER, A. R.; CASTRO, A. L. O. **Política pública educacional para pessoas com deficiência nos governos de Bolsonaro e Lula**³. ANAIS DO SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E INTERSECCIONALIDADES, v. 3, n. 1, p. 01-15, 2024.

PINTO, M. E. S. **Avaliação da política pública de atendimento educacional especializado (AEE) do município de Aquiraz**. 2025. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

ROCHA, E.F. Deficiência e Reabilitação: Questões históricas e epistemológicas. In: ROCHA, E.F. (Eds.) **Reabilitação de pessoas com deficiência: A intervenção em discussão**. São Paulo, SP: Roca, 2006. p.9 – 60.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 04, p. 615-627, 2012.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O direito da pessoa com deficiência: marcos internacionais. **São Paulo: Acervo Digital da Unesp**, v. 13, 2014.

RODRIGUES, G. F. ; PASSERINO, L. M. A formação profissional de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 407-426, 2018.

SALERNO, M. B. **Interação entre alunos com e sem deficiência na educação física escolar: validação de instrumento**. 2009. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SANTANNA, Beatriz Gomes; GOMES, Ana Cristina. A REVISÃO DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO À PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LEI N. 13146/15) E AS FALHAS NA SUA APLICAÇÃO. **Revista de Iniciação Científica e Extensão da Faculdade de Direito de Franca**, v. 4, n. 1, 2019.

SANTOS, Luciana; TINDALL, Mark. Parcerias intersetoriais e continuidade formativa em esportes adaptados. *Journal of Inclusive Sports Studies*, v. 3, n. 4, p. 220–237, 2022.

SANTOS, P. W. **A formação dos professores de Educação Física na atuação com estudantes com deficiência**. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023.

SEBBEN, T. F.; CARMO, G. C. M.; PEDROSO, B.; CAPRARO, A. M. O impacto da diversidade cultural na agenda política educacional brasileira: uma avaliação das demandas sociais. **Emancipação**, v. 25, p. 1-21, 2025.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações: Uma Biografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SILVA, O.M. **Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje.** São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, I. A. **Construindo a cidadania: uma análise introdutória sobre o direito à diferença.** 2002. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

SILVA, R.F.; SEABRA JR, L.; ARAÚJO, P.F. de. **Educação física adaptada no Brasil; da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte. 2008. 192p. SILVA, D. S.; SANTOS, M. I. ; AVILA, M. A. Intersectorialidade nas políticas públicas de esporte e lazer no município de Ilhéus-Ba. **Conexões**, Campinas, SP, v. 11, n. 3, p. 13–35, 2013.

SILVA, D. S.; BORGES, C. N. F.; ROELDES, A. D. Políticas públicas de esporte e lazer: o processo de formação do Programa Esporte e Lazer da Cidade de Vitória - ES. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 3, p. 640–647, 2014.

SILVA ALVES, D. S. Consolidação e expansão das políticas de Educação Especial no Brasil: de 1930 à Constituição Federal de 1988. **Revista Veras**, v. 7, n. 1, p. 63-83, 2017.

SILVA, R. H. R.; MACHADO, R.; RIBAMAR, N. S. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1–23, 2019.

SILVA, D. S.; BORGES, C. N. F. Intersectorialidade e descentralização na gestão pública de Esporte e Lazer no Estado do Espírito Santo. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 19, p. 81-90, 2020.

SILVA, T. A.. **Regras para o impeachment no Brasil: estudo comparativo entre os julgamentos dos ex-presidentes Fernando Collor (1992) e Dilma Rousseff (2016).** 2021. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós- Graduação em Direito, Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021.

SILVA, R.; ALMEIDA, F.; CARVALHO, P. Professores de educação física e inclusão: ainda há caminhos para percorrer. **Revista da UFPI**, v. 12, n. 4, p. 78–95, 2023.

SILVA, D. S.; RAMOS, J. M. A. .; TONETTI , V. de A. .; D'AURIA, B. B. Programa Segundo Tempo: uma revisão sistemática da principal política pública de esporte educacional no Brasil. **Movimento**, v. 29, p. e29011, 2023.

SILVA, D. S.; ANDRÉ, L. C.; SALERNO, M. B. Professional teacher training in the PELC and PST social programs in Brazil: A systematic review. **Education Policy Analysis Archives**, v. 32, 2024.

SOUZA, C.; PEREIRA, R. Formação continuada para professores de Educação Física: a Tecnologia Assistiva favorecendo a inclusão escolar. **Revista Tecnologia Assistiva**, v. 5, n. 3, p. 210–227, 2019.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

TERRA, R. B.; CRUZ, R. P. V. A política de esporte e lazer no município de Campo Grande/MS: caminhos e possibilidades para a gestão pública. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n. 2, p. 570-613, 2019.

TERRA, Rodrigo; CRUZ, Fernanda. **Política Movimenta Campo Grande: Esporte e lazer como direitos sociais**. Campo Grande: Funesp, 2019.

TOLEDO, E. H.; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 02, p. 319-336, 2012.

TORRES, J. P.; MENDES, E. G. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 765-780, 2019

VALADÃO, Maely Passos Boeri. Educação inclusiva: uma análise crítica do ordenamento jurídico brasileiro na inclusão escolar das pessoas com Autismo. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 3, p. 10409-10423, 2023.

VAZ, K.. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VENTURIM, L. F.; BORGES, C. N. F.; SILVA, D. S. S. Estratégias de Gestão Pública na Prefeitura de Vitória/ES: O PELC e a Intersetorialidade das Ações. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, 2013.

7. ANEXOS

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES DA FUNESP

Idade:

Qual a sua identidade de gênero?

1. Qual a sua graduação? Em qual faculdade você se formou?
2. Após a formação inicial, você realizou especialização, mestrado ou doutorado?
Se sim, qual pós-graduação?
3. Pensando sua formação, você acredita que ela te preparou para o trabalho com Pessoas com Deficiência (PcD)? Se sim, de que modo? Se não, como você compreende essa ausência de formação específica para atuar na área?
4. Qual é o seu tempo de trabalho na Política Movimenta Campo Grande (MCG)?
5. Antes de trabalhar na PMCG, você já tinha trabalhado com PcD?
6. Qual é o seu tempo de trabalho com PcD na PMCG?
7. Quais modalidades esportivas você tem trabalhado em sua atuação na PMCG?
8. Na sua opinião, a Funesp faz alguma articulação com instâncias governamentais e entidades ligadas à educação e esportes paralímpicos na organização das formações? Se sim, quais são os desafios e contradições observadas nessas articulações? Se não, como você compreende a ausência de articulações?
9. Como ocorre a formação dos professores de EF que atuam com esportes paralímpicos dentro da PMCG? A formação é presencial ou à distância?
Teórica ou prática?
10. Das formações que você teve, você sabe indicar os locais, a carga horária e os dias da semana usados para a formação?
11. Você participou do planejamento das formações da Funesp? Se sim, comente

como ocorre? Se não, como você entende a ausência dessa participação?

12. Poderia contar sobre sua experiência com as formações oferecidas pela PMCG? Quantas você participou? Quais temas/conteúdos eram mencionados e como essas formações influenciaram sua prática pedagógica no esporte paralímpico?
13. Dentre as formações que você participou, quantas foram voltadas especificamente para o esporte paralímpico? Como essas formações abordaram as demandas das PcD na PMCG?
14. Quais materiais e equipamentos são utilizados na formação? Como você avalia a qualidade deles? Eles são adaptados para quais deficiências?
15. Na sua percepção, as PcD são incluídas nos processos formativos e nas práticas esportivas dentro da PMCG? Se sim, como ocorre essa inclusão? Se não, como você compreende essa ausência?
16. Você se lembra dos nomes dos formadores que ministraram as formações? Como você avalia a qualidade dos formadores selecionados?
17. Existe um processo formal de avaliação das formações oferecidas aos professores? Como essa avaliação é conduzida e que aspectos são considerados?
18. Quais são os aspectos negativos dessa formação de professores?
19. Quais são os aspectos positivos dessa formação de professores?
20. Existe alguma informação adicional ou aspecto não abordado nesta entrevista que você gostaria de mencionar?