

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Dissertação de Mestrado

Formação de professores de Educação Física: uma análise na perspectiva dos processos de inclusão

Gabriel Gomes da Silva

Pelotas, 2018

GABRIEL GOMES DA SILVA

Formação de professores de Educação Física: uma análise na perspectiva dos processos de inclusão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Carriconde Marques

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S586f Silva, Gabriel Gomes da

Formação de professores de educação física : uma análise na perspectiva dos processos de inclusão / Gabriel Gomes da Silva ; Alexandre Carricone Marques, orientador. — Pelotas, 2018.

72 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. Inclusão. 2. Formação de professores. 3. Educação física.
I. Marques, Alexandre Carricone, orient. II. Título.

CDD : 796

Elaborada por Patrícia de Borba Pereira CRB: 10/1487

Banca examinadora

Alexandre Carriconde Marques (presidente)

Renato Siqueira Rochefort

Fernanda de Souza Teixeira

Rose Meri Santos da Silva (suplente)

Dedico esse estudo a todos os colegas de profissão que acreditam na Educação como caminho para romper barreiras e diminuir o preconceito em relação à inclusão!

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por todos os momentos vividos nessa jornada, por me dar forças, confiança e competência para continuar tentando.

A minha esposa Roberta por todo amor, carinho e paciência, por estar ao meu lado com um ombro amigo em todos os momentos.

Aos meus pais Paulo e Érica, minha irmã Naraya, por todo apoio, carinho e, sobretudo por todo incentivo e encorajamento nos momentos difíceis, sem vocês certamente esse dia não chegaria.

Aos meus familiares e amigos por entenderem minha ausência em alguns momentos, pois muitas vezes foram necessários.

Ao Prof. Dr. Alexandre Carricone Marques pela orientação, sugestões e críticas dadas ao longo deste trabalho e por aceitar participar deste momento tão importante.

Aos professores Renato Rochefort e Fernanda Teixeira, pela assistência e contribuições ao trabalho, sempre dispostos a ajudar no que fosse necessário.

Aos meus colegas do NEAFA/Projeto Carinho pela troca de conhecimentos e experiências, para o desenvolvimento do meu estudo, além de agregar para minha vida pessoal e profissional.

A minha amiga Leontine, como colega de pós-graduação e representante da SMed Rio Grande pela atenção e disponibilidade auxiliando na execução do meu estudo.

Aos meus amigos Renata Garcia, Lucas Linck e Driele Silva pela ajuda e contribuições que foram primordiais para a minha pesquisa.

Aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Rio Grande que participaram contribuindo com informações relevantes para o estudo.

Aos colegas e amigos que reencontrei da graduação e aos que fiz durante a caminhada do mestrado.

***“Não há vida com limite preestabelecido. Seu lugar
é aquele em que você sonhar estar.”***

Lazáro Ramos

Resumo

SILVA, Gabriel Gomes da. **Formação de professores de Educação Física: uma análise na perspectiva dos processos de inclusão**. 2018. 72f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Este estudo teve como objetivo descrever a formação de professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência e compreender o desenvolvimento do processo inclusivo nas escolas da Rede Municipal de Rio Grande – RS. Fizeram parte da amostra do estudo 17 professores. Os dados foram obtidos por meio de dois instrumentos de coleta de dados. Primeiramente, foi aplicado um questionário aos professores composto por perguntas sobre idade, sexo, formação acadêmica, contato com disciplinas que abordava sobre pessoas com deficiência, formação continuada relacionada a crianças e jovens com deficiência e tempo de trabalho com o aluno com deficiência na escola. Posteriormente, foi utilizada a técnica dos Grupos Focais, no seu desenvolvimento foi seguido um roteiro com as temáticas: formação do professor de Educação Física; inclusão e políticas públicas educacionais inclusivas. Os resultados obtidos sinalizam que os conhecimentos docentes relacionados à inclusão, estão ligados a prática da sala de aula na escola, tendo um diálogo contínuo com os conhecimentos da formação inicial e continuada. Verificou-se também, que os conteúdos direcionados ao atendimento ao aluno com deficiência na graduação, estão sendo cada vez mais trabalhados em um número maior de disciplinas. Foi possível destacar que as iniciativas das políticas públicas educacionais inclusivas, refletem no conhecimento específico sobre inclusão, na formação docente e num processo inclusivo efetivo, por meio de medidas como as formações oferecidas pela Secretaria da Educação e a implantação das salas de recursos.

Palavras-chave: inclusão; formação de professores; educação física.

ABSTRACT

SILVA, G. G. da. Teacher training in Physical Education: an analysis from the perspective of inclusion processes. 2018. 72f. Dissertation (Master) – Postgraduate Program in Physical Education. Federal University of Pelotas, Pelotas, 2018.

The purpose of this study was to describe academic qualification of Physical Education teachers who works with students with disabilities and to understand the inclusive process in municipal schools in Rio Grande-RS. Seventeen teachers were involved in the sample, the data were collected by two instruments of data collection. At first, a questionnaire was applied to the teachers asking them about age, gender, academic qualification, their contact with subjects in which the objective was people with disabilities, continuing education on kids and teenagers with disabilities and the time spent with the student with disability in the school. After that, the Focus Group technic was used, in its development we followed a script with the theme: the academic qualification of Physical Education teachers; inclusion and public policies in inclusive education. The results has shown that the knowledge of the teachers toward inclusion has to do with teachers practice inside the classroom at school, keeping a continued dialogue between initial qualification and continuing qualification. We also noticed that the content for the student with disabilities undergraduation has been increasing in other subjects. It was worth to mention that the public policies in inclusive education reflect specifically in inclusion, in teacher's qualification and in the effective inclusion process, through ways like the ones offered by the Secretary of Education and the introduction of the helping rooms

Key-words: inclusion; teacher training; physical education.

Lista de Quadros

QUADRO 1 - Características dos professores de EF do Município de Rio Grande 35

QUADRO 2 - Informações dos professores referentes ao tema Inclusão 35

QUADRO 3 - Formação e conhecimentos docentes na perspectiva da inclusão 39

Lista de Siglas e Abreviaturas

ATD - Análise textual discursiva

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

EF - Educação Física

GF –Grupo Focal

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RS - Rio Grande do Sul

SMEd - Secretaria Municipal da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

UFPeI - Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo geral	15
2.2 Objetivos específicos.....	15
3. JUSTIFICATIVA	15
4. REVISÃO DA LITERATURA	16
4.1 Formação inicial e formação docente	16
4.2 Formação dos professores de EF na perspectiva da inclusão.....	19
4.3 Inclusão.....	22
4.4 Políticas públicas educacionais inclusivas	25
5. MATERIAIS E MÉTODOS	28
5.1 Delineamento	28
5.2 Sujeitos do estudo.....	28
5.3 Instrumentos	29
5.4 Procedimentos para a Coleta dos Dados	29
5.6 Análise dos dados	32
5.7 Aspectos Éticos.....	34
6. RESULTADOS	34
7. DISCUSSÃO	40
7.1 Formação do professor	41
7.1.1 Análise da formação do professor na condução das aulas de.....	41
EF com a participação de alunos com deficiência.....	41
7.1.2 Conhecimento teórico e saberes docentes: a influência da prática diária	
na melhoria do processo inclusivo	46
7.2 Inclusão.....	48
7.2.1 Conteúdos dirigidos para melhoria da autonomia e desenvolvimento das	
potencialidades do aluno com deficiência	48
7.2.2 Adaptação como principal forma de estratégia de ensino	51
7.3 Políticas públicas educacionais inclusivas: Impacto na formação do	
professor e no processo inclusivo na escola	53
8. CONCLUSÃO	58
9. REFERÊNCIAS	61
ANEXOS	70

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é notável o aumento de crianças com deficiência que frequentam a escola regular. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), o número foi de aproximadamente de 800.000 matrículas desse grupo no ensino regular.

Este aumento proporciona uma oxigenação no ambiente escolar fomentando o repensar da prática docente e das metodologias utilizadas no espaço das aulas. A Educação Física (EF), ao lidar com o aluno em sua plenitude é uma das disciplinas desafiadas a repensar suas estratégias metodológicas, seus por quês e para que. Nesta perspectiva, é inevitável analisar a formação inicial e continuada dos futuros professores de EF desde a perspectiva da inclusão.

E com isso há um crescimento em estudos sobre inclusão na comunidade acadêmica. Oliveira, Nunes, Van Munster (2017) executaram um estudo de revisão sistemática, no qual foram identificadas e analisadas 73 teses e dissertações sobre a temática EF e Inclusão escolar produzidas nos programas de Pós-Graduação do Brasil entre os anos de 2002 a 2015. A grande parte das pesquisas contendo a EF na perspectiva da Inclusão foi centrada no professor de EF. Os principais temas estudados foram a análise da prática pedagógica, a análise do processo inclusivo e a formação continuada desse profissional.

Alguns autores têm explorado as temáticas: formação de professores e inclusão. Os mesmos objetivaram em suas pesquisas analisar de que forma é trabalhada a inclusão na formação inicial em EF (CARVALHO *et. al*, 2017; SÁ *et. al*, 2017). No âmbito da formação continuada na perspectiva da inclusão, nos seus estudos os autores propõem intervenções com conteúdos sobre o atendimento ao aluno com deficiência e avaliam os seus resultados (FIORINI, MANZINI, 2016; CHICON, CRUZ, 2014).

Assim, existe a necessidade de que ocorram alterações na formação dos professores de EF com o objetivo de prepará-los efetivamente para a inclusão. Reid (2000) indica que a disciplina de EF Adaptada na formação inicial deve fornecer subsídios básicos para que o futuro profissional conheça conceitos, procedimentos e

atitudes necessários à atuação com pessoas com deficiência, com os quais provavelmente terá contato em algum momento de sua carreira. Essa disciplina é importante porque proporciona na maioria das vezes o primeiro contato dos discentes com os conhecimentos relacionados ao atendimento do aluno com deficiência. Entretanto, a formação do professor de EF deve procurar abordar a inclusão de forma mais ampla possível, sendo trabalhada em todos os contextos da graduação.

No estudo de Ferreira *et. al* (2013), foi sinalizado como os conteúdos sobre atendimento ao aluno com deficiência podem ser trabalhados na formação inicial de maneira mais abrangente. Por meio de atividades extracurriculares, entre elas os grupos de estudos e pesquisa e as atividades de extensão à comunidade, que são de caráter facultativo e se ocupam em aprofundar os conhecimentos acerca do tema, permitindo ao graduando intervir junto a essas pessoas.

Toda esta atenção com a formação do professor de EF na perspectiva da inclusão tem o intuito de conseguir avançar em relação a um processo inclusivo efetivo no contexto social e escolar. A inclusão está relacionada com o desenvolvimento de um senso de pertencimento, valor e importância no grupo. Todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, são aceitos, apoiados, com responsabilidades e o desenvolvimento de papéis no grupo, a inclusão precisa ser apoiada e reconhecida pela comunidade escolar e não somente pelos educadores (ALVES, FIORINI, 2018).

É interessante destacar que existem leis elaboradas que assumem um papel importante para um processo inclusivo melhor e que pode refletir na formação do professor na perspectiva da inclusão. Podemos citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que é um documento relevante apresentado em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC).

A referenciada política tem como finalidade o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. Além disso, também discute o assunto da formação dos professores: “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos

gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008).

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

- Descrever a formação – inicial e continuada – dos professores de EF que atuam com alunos com deficiência nas escolas da Rede Municipal de Rio Grande – Rio Grande do Sul (RS).

2.2 Objetivos específicos

- Compreender como os temas inclusão, deficiência e EF adaptada foram abordados na formação inicial em relação á disciplinas e conteúdos.
- Evidenciar os caminhos percorridos dentro da formação docente para encontrar os conhecimentos na perspectiva da inclusão.
- Identificar fatores da formação acadêmica que influenciam a prática profissional dos professores de EF que atuam com alunos com deficiência.
- Identificar a formação continuada na perspectiva da inclusão dos professores de EF.
- Verificar o desenvolvimento do processo inclusivo nas escolas.
- Discutir sobre às políticas públicas educacionais inclusivas.

3. JUSTIFICATIVA

A escolha do assunto originou-se a partir da ligação do pesquisador com a escola e a inclusão de alunos com deficiência. Na sua vida acadêmica sempre

percorreu um caminho que teve projetos de extensão e pesquisa com a participação de indivíduos com deficiência.

Nota-se que os professores precisam ter um olhar mais atento para sua formação na perspectiva da inclusão para que ocorra um processo inclusivo melhor. Essa atenção maior surgiu com o aumento dos alunos com deficiência no ensino regular.

Também se mostrou relevante o estudo por buscar identificar os fatores para um processo inclusivo efetivo e contribuir com os conhecimentos obtidos até o presente momento direcionados ao atendimento do aluno com deficiência.

Portanto, pretendeu-se com esse estudo deixar para os professores – próprios e próximos - os caminhos percorridos dentro da formação docente relacionados aos conhecimentos necessários para as aulas com os alunos com deficiência nas escolas.

Assim, surge a ideia de pesquisar a formação de professores e a inclusão. Uma oportunidade de ocorrer um maior diálogo entre o ensino superior e as escolas e de construir um cenário para desenvolver discussões entre os docentes, que resulte em um ganho na sua prática pedagógica relacionada à inclusão.

4. REVISÃO DA LITERATURA

4.1 Formação inicial e formação docente

Nesta parte vamos expor concepções sobre a formação do professor, trataremos a formação inicial como formação direcionada à graduação e a formação docente estará ligada a formação geral do professor e relacionada à caminhada profissional e os seus saberes docentes.

A formação inicial, segundo Carreiro da Costa (1994) é o período durante o qual o professor adquire conhecimentos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente. Ressalta, também,

que é nesse período que os professores irão alterar sua concepção da disciplina na escola. Não ocorrendo esta mudança de concepção negativa da disciplina, as crenças prévias que possuíam o acompanharão durante toda a carreira docente.

Garcia (2010) destaca que a formação inicial pode ser vista como um processo de desenvolvimento e estruturação do futuro docente, que se alcança com duplo efeito, de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagens e de experiências dos sujeitos.

A formação inicial é o grande alicerce do professor iniciante, pois é nela que ele se apoia para iniciar a sua docência. Mas é importante lembrar que o professor não sai da formação inicial pronto para desempenhar o seu papel de docente pelo resto de sua vida, ou seja, o professor iniciante precisará sempre ir à busca do conhecimento e procurar formas para que sua formação seja contínua (CONCEIÇÃO *et. al*, 2014).

Tardif (2000) é um dos autores para quem os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem se articular com vistas à formação inicial do professor, rumo ao estreitamento da relação entre professores do ensino básico e do ensino superior.

Bieger (2011) corrobora destacando que é importante também ser considerado no processo de formação inicial dos professores de EF, é a articulação dos conhecimentos acadêmicos e profissionais com a formação dos professores já atuantes nas escolas. Seria direcionar o estreitamento da relação entre os professores do ensino básico e do ensino superior.

Segundo Tardif (2002), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e fazer deles práticos reflexivos.

De acordo com Bieger (2011), a graduação é uma preparação profissional inicial, ou seja, é um processo que deverá ter continuidade ao longo da vida, por meio de uma constante aproximação com os estudos, com os conhecimentos, com as experiências, enfim, estar em formação diariamente.

Corsi e Lima (2005) salientam que o início da formação docente é um momento em que o educador encontra casos inusitados e, às vezes, difíceis de

serem superados, mas que também é um período rico na construção de um saber especificamente ligado à prática pedagógica.

Lima (2000) propõe que no processo de formação docente o ensino e a pesquisa sejam trabalhados de forma integrada, com vistas a preparar um docente reflexivo, sendo necessário para tanto que mais experiências com o desenvolvimento de pesquisas sejam proporcionadas aos discentes.

No campo da formação docente dos professores pode-se destacar a defesa por uma Pedagogia Pragmática, o lugar central da noção de competência e a formação de um profissional condizente com as exigências mercadológicas e de empregabilidade. (SCHEIBE, 2004; FREITAS, 2007).

Pimenta (2011) sinaliza à superação da fragmentação dos saberes da docência ao considerar a prática social como ponto de partida e de chegada à formação docente dos professores, possibilitando, então, a (re)significação dos saberes.

A formação docente em condições de corresponder às exigências atuais no trabalho docente impõe intervenções nas mais diversas instâncias, pois

o que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideias emancipatórias, coloca-o como ator na cena pedagógica (SANTOS, 2001, p. 23)

Pimenta (2008) considera que:

"na formação docente dos professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência." (p.17).

4.2 Formação dos professores de EF na perspectiva da inclusão

No tópico que estamos começando serão exibidas ideias em relação à formação inicial e continuada em EF na perspectiva da inclusão.

Segundo Bieger (2001) é necessário que o professor seja sensível e entenda que a sua preparação profissional (formação inicial) não está encerrada ao final do curso de graduação, nem mesmo acreditar que apenas a pós-graduação (especialização) em áreas direcionadas a estudos sobre inclusão, assim como a experiência profissional, por si só, não representará uma preparação finita.

Tardif (2002) afirma que na formação inicial o professor precisa conhecer a sua realidade escolar, para assim poder tratar as suas aulas de acordo com a cultura de determinado lugar.

A necessidade de formar professores para trabalhar com a inclusão é destacada por Rabello (2009, p. 348):

“Com a democratização do ensino e com a proposta de inclusão de todos os alunos em classe regular, as escolas estão atendendo uma grande diversidade de pessoas de classes sociais, etnias e necessidades educacionais diferenciadas, embora os professores reclamem da ausência de conteúdos na formação inicial e continuada que deem conta dessa demanda.”

Araújo e Ribeiro (2004) identificaram que a EF, como área da formação profissional, tem se dedicado, nos últimos anos, por meio dos profissionais envolvidos com a EF Adaptada, a propiciar experiências, pelas disciplinas disponíveis nos cursos de graduação, tanto na área escolar como na social e desportiva. Tais experiências são viabilizadas pelo ensino, pesquisa e extensão.

Diniz (2008), ao abordar a formação de professores para a escola inclusiva, cita que se faz necessário desvelar o significado do termo inclusão e sua implicação na escola comum. Portanto, devem ser reconhecidos e respeitados os ritmos de aprendizagem e a necessidade dos educandos, buscando assim a qualidade da educação.

Alcançar uma formação de professores na perspectiva inclusiva implica no cultivo do ensino colaborativo, que não categoriza pessoas e sim reúne indivíduos em um mesmo ambiente, em que todos podem contribuir com seus saberes (GOMES, 2017).

Sá *et. al* (2017), também salientam para que se desenvolva uma formação mais direcionada à conteúdos sobre inclusão é preciso que os cursos de formação de professores constituam currículos promovedores de uma prática pedagógica. E que não perca de vista a compreensão sobre a diversidade e a diferença presentes nos cotidianos escolares, como forma de fomentar um olhar multidimensional das relações humanas e seus atravessamentos aos processos de ensino e de aprendizagem em contextos inclusivos.

Nesse sentido, Lima (2015) destaca que as vivências de práticas pedagógicas durante a formação docente como forma de contribuição às futuras intervenções desses estudantes na vida profissional. Essa estratégia da aproximação da teoria com a prática pela experiência da ação docente auxilia numa transição de um estado inicial que pode ser de insegurança dos discentes para uma oportunidade de ampliação de conhecimentos e de construção de estratégias de ensino.

Reconhecendo a importância de que os currículos de formação de professores valorizem a aproximação com o campo de atuação em toda a sua configuração (estrutura física, humana, organizacional e pedagógica). Nesse aspecto, também é vislumbrado a necessidade de uma maior aproximação com os alunos, tenham eles deficiência/transtorno global do desenvolvimento ou não, no intuito de que os acadêmicos em formação possam vivenciar as mais diferentes experiências, que ajudem a refletir sobre a construção do conhecimento e sobre novas possibilidades para sua ação pedagógica (SÁ *et. al*, 2017).

Todavia, não só a formação inicial se mostra importante. Também a formação continuada parece ser algo muito importante no contexto relacionado a inclusão.

Caldeira (2009), ao discutir esta temática, afirma que a formação inicial é parte do processo e prossegue com a formação continuada por meio de prática reflexiva na escola e na experiência em novos contextos.

A formação continuada de professores é um dos fatores que fazem parte das políticas públicas para a educação e é pensada, por muitos gestores, como forma de

oferecer uma eficiência ao trabalho dos profissionais da escola (NASCIMENTO, 2016).

As reflexões realizadas por Cruz e Ferreira (2005) apontam no seu estudo que o programa de formação continuada pôde contribuir para instrumentalizar a prática do professor no que diz respeito às situações de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em aulas de EF.

Almeida e Cordeiro (2014) indicam a formação continuada como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

Nesse sentido, a formação continuada deve constituir-se como um espaço que possibilite a troca de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, havendo uma reorganização de suas competências e produção de novos conhecimentos (SILVA, 2001).

Nascimento *et al.*(2007) apontam que a formação contínua é mais relevante para a atuação do profissional nas aulas de EF no contexto inclusivo que a formação inicial. Efetivamente a formação sobre EF inclusiva não deve ser restrita ao curso de base.

Segundo Amorim (2017), espera-se que uma formação de professores de EF voltada para a inclusão prepare os formandos não só para participarem do movimento da inclusão, mas também para que possam ser, eles próprios, os reformadores ou os inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivas.

Assim, percebemos que a formação do professor de EF busca levá-lo à reflexão e compreensão dos diferentes tipos de indivíduos e à diversidade nas suas relações com a aprendizagem, e, em se tratando de inclusão, levá-lo à criticidade pedagógica, (re)criando um ensino minimamente apropriado e adaptado às deficiências (RODRIGUES, 2006).

4.3 Inclusão

Neste item vamos, inicialmente, abordar a inclusão na sociedade e, posteriormente, no ambiente escolar.

A inclusão é um processo decorrente de muito tempo, muitas concepções, superação de preconceitos, estudos e valorização da pessoa com deficiência. Em suma, “as atitudes em relação às pessoas com deficiência podem ser descritas em cinco períodos: separação, proteção, emancipação, integração e por fim, a inclusão” (MARQUES *et. al*, 2001).

Segundo Alves e Duarte (2005, p. 1), “o princípio da inclusão defende que a sociedade deve fornecer as condições para que todas as pessoas tenham a possibilidade de ser um agente ativo na sociedade.” Sendo assim, indicam que um dos caminhos é a re-estruturação da sociedade, incluindo as escolas, para a pessoa exercer seus direitos.

Conforme Sasaki (2005), a inclusão faz com que a sociedade se transforme para garantir o desenvolvimento como cidadão para pessoas com deficiência diferentemente da integração. Que consiste em aceitar os indivíduos com deficiência, entretanto, os mesmos tem que adaptarem-se as condições da sociedade.

O movimento pela inclusão escolar surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980 e partiu da reflexão sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público alvo da Educação Especial, independente das intervenções sobre eles (MENDES, 2006).

Para Mantoan (2006), o objetivo da inclusão é possibilitar o acesso, a permanência na escola e o sucesso acadêmico de todos os alunos. Para esse acesso à escola, no Brasil coexistem dois sistemas: o ensino regular comum e o ensino especial.

Sasaki (2006) ao explicar sobre o processo de inclusão educacional situa quatro fases que ocorreram ao longo do desenvolvimento da história da inclusão:

- Fase de Exclusão: período em que não havia nenhuma preocupação ou atenção especial com as pessoas deficientes ou com necessidades especiais. Eram rejeitadas e ignoradas pela sociedade.
- Fase da Segregação Institucional: neste período, as pessoas com necessidades especiais eram afastadas de suas famílias e recebiam atendimentos em instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.
- Fase da Integração: algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, após passarem por testes de inteligência. Os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade.
- Fase de Inclusão: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (MANTOAN *et al*, 2010).

A inclusão impõe um ambiente em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (MANTOAN *et. al*, 2010).

Segundo Sasaki (2006), inclusão é um conjunto de procedimentos para a adequação do sistema educacional geral às necessidades, habilidades e aspirações dos alunos com e sem deficiência, os quais devem ser aceitos com as suas diferenças, pois elas nos fazem seres humanos únicos.

A inclusão no meio escolar não é simplesmente adaptar para que aqueles alunos com deficiência possam participar da aula, mas estabelecer uma proposta educacional que valorize a diversidade e que esteja comprometida com a construção

de uma sociedade inclusiva. O simples fato de colocar alunos lado a lado, deficientes ou não, não garante, por si só, a manifestação de interações e formas de ajuda “positivas”, podendo mesmo ocorrer atitudes “negativas”. É, sem dúvida, enorme a capacidade dos alunos se ajudarem mutuamente. Mas para que esta capacidade se manifeste em toda a sua plenitude é necessário que os professores liderem o processo, encorajem e cooperem com os alunos (FUMEGALLI, 2012; CHICON, 2008).

A inclusão escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta, o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (LACERDA, 2007, p. 261).

Os inclusivistas totais acreditam que a escola é importante principalmente pela possibilidade de socialização, formação de amizades, interação social e por oportunizar mudanças no pensamento estereotipado e preconceituoso com relação às deficiências e incapacidades, e apostam na possibilidade de reinventar a escola a fim de abarcar todas as dimensões da diferença humana (MENDES, 2006).

A Educação Inclusiva é vista como um acesso igualitário a escolarização e bens educacionais para todas as pessoas, incluídas aí as pessoas com deficiência (RABELLO, 2009).

De acordo com Moraes e Maranhão (2009) e Amorim (2017), para uma efetiva inclusão é necessário que a escola ofereça ao aluno com deficiência acesso ao ensino e garanta a qualidade do mesmo. Também as instituições de ensino têm que se transformar adaptando-se para receber os estudantes com deficiência para uma melhor inserção educativa e social.

Selau (2007) aponta que a Educação Inclusiva é sinônimo de que todas as crianças, independente das suas limitações, físicas, intelectuais, ou até mesmo aquelas que apresentam altas habilidades, devem estar na mesma sala de aula, tendo acesso à educação.

Conforme Copetti (2012), para a discussão em relação à inclusão escolar é preciso (re)significar o processo de construção de ensino-aprendizagem levando em consideração tudo que cerca essa temática.

4.4 Políticas públicas educacionais inclusivas

As políticas públicas são o conjunto de medidas que o Estado procura executar para um determinado campo de atividades sociais. As políticas têm como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008; PALMA FILHO, 2007).

A Declaração de Salamanca (1994) tem como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A mesma estabelece os princípios, a política e a prática da educação voltada para as necessidades especiais. Dentre suas diretrizes, destaca-se:

- Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um mínimo aceitável de conhecimento;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprios;
- As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.

A Declaração de Salamanca (1994) ressalta que a escola inclusiva deve tomar uma dimensão que vai além da inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº. 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, a "igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola" e recomendou que a educação para "educando com necessidades especiais" ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Legislação Educacional Brasileira elaborou a LDB, a qual considera em seu capítulo V, "Da Educação Especial", artigo 58, "educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996).

O objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é [...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência/, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é o Atendimento Educacional Especializado, um serviço da Educação Especial que:

"[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

No que se refere especificamente à Educação Especial, tem-se o artigo 208, destacando-se o inciso III:

Artigo 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Quanto ao público da Educação Especial, a Resolução n.4 destaca: Art. 4º
Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

(BRASIL, 2009, p.2).

O Plano Nacional de Educação afirma que apesar da inclusão ser uma diretriz constitucional há mais de dez anos:

[...] tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidas em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. (Plano Nacional de Educação, 2001, p 64).

Trazendo para o contexto no qual o estudo foi desenvolvido destacamos o documento elaborado pela SMEd de Rio Grande/RS que se refere à Educação Especial e Inclusiva nas escolas: “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS – 2016”, tem por objetivos assegurar princípios de respeito e valorização da diversidade, bem como os direitos de todos à educação, sem preconceitos de raça, etnia, gênero, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nas orientações que constam no documento mencionado anteriormente exibe a ideia da SMEd de Rio Grande sobre a Educação Inclusiva: é baseada na concepção de direitos humanos, como um paradigma educacional. Assim, entende-se que a inclusão é responsabilidade de todas as pessoas envolvidas com a escola, tais como professores, estudantes, responsáveis pelos estudantes, equipe diretiva, coordenadores, professores das salas de recursos, supervisores, orientadores educacionais, monitores, funcionários e comunidade escolar.

5. MATERIAIS E MÉTODOS

5.1 Delineamento

A pesquisa caracteriza-se como estudo descritivo de caráter qualitativo. De acordo com Gil (2008), esse tipo de pesquisa tem o objetivo de descrever as características de determinadas populações ou fenômenos.

5.2 Sujeitos do estudo

Participaram da pesquisa 17 professores de EF da Rede Municipal de Rio Grande – RS que possuíam alunos com deficiência em suas turmas.

A seleção dos sujeitos foi realizada de forma intencional não probabilística, na qual todos os professores que atuavam com alunos com deficiência foram convidados a fazer parte do estudo (GAYA, 2008).

5.3 Instrumentos

Dois instrumentos foram utilizados no estudo:

Primeiramente, foi solicitado aos professores participantes que respondessem um questionário (ANEXO A), composto por perguntas que requeriam, inicialmente, seus dados de identificação, tais como: idade, sexo, formação acadêmica, tempo de formação, instituição de origem. Na sequência, foram questionados sobre outros aspectos, tais como: contatos com alguma disciplina que abordava sobre pessoas com deficiência; formação continuada relacionada a crianças e jovens com deficiência e tempo de trabalho com o aluno com deficiência na escola. O objetivo do questionário foi de caracterizar os professores que participaram do estudo.

Como segundo instrumento, foi utilizada a técnica dos Grupos Focais (GF) que, de acordo com Debus (2004) é uma técnica de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo, permitindo a um pequeno número de participantes serem guiados por um moderador qualificado, procurando alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de um tema em estudo.

No desenvolvimento dos grupos focais foi utilizado um roteiro (ANEXO B) com as seguintes temáticas:

- Formação do professor de EF;
- Inclusão;
- Políticas públicas educacionais inclusivas.

5.4 Procedimentos para a Coleta dos Dados

Foi realizado um contato com um representante da Secretária Municipal da Educação (SMEd) de Rio Grande – RS, no qual foi apresentada a pesquisa em busca do aval da mesma para sua realização. Em um levantamento inicial, no final do ano de 2016, foram localizados sessenta (60) professores de EF atuando nas escolas do município, com aproximadamente trinta (30) deles trabalhando com alunos com deficiência em suas turmas.

Após receber o aval da SMEd de Rio Grande sobre o desenvolvimento do estudo, foi realizado o levantamento final no qual trinta e cinco (35) professores de EF que atuavam com alunos deficiência. Com o levantamento final concluído, foram realizados os contatos com as Direções e/ou Coordenações Pedagógicas das escolas, solicitando a liberação dos professores e, posteriormente, com os próprios professores para mostrar os objetivos da pesquisa e convidá-los para fazerem parte do estudo. Do grupo de professores do contato inicial, apenas vinte e cinco (25) responderam o questionário, esses que aceitaram participar da coleta de dados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C) e no primeiro contato pessoal com eles nas escolas os mesmos preencheram o questionário de forma individual.

Posteriormente a essa fase de coleta de dados, foram organizados os grupos focais. Buscamos uma parceria com a SMEd para que disponibilizassem um local para execução dos GF. Após as reuniões com os representantes da SMEd surgiu a ideia de executar os GF na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por julgarmos ser um local de fácil acesso para os professores. Deste modo, fizemos o contato com o Coordenador do Curso de EF da FURG para tratar da pesquisa e solicitar uma sala para a realização dos grupos focais. A resposta do Coordenador foi positiva e agendamos com ele a data (24/10/2018) e três horários para realização das sessões em turnos diferentes (10h, 16h e 19h).

Depois de finalizar a organização junto à FURG e SMEd entramos em contato, com antecedência, com os professores para informarmos o local, a data e os horários disponíveis para que eles escolhessem, conforme suas disponibilidades, qual se adequava mais em relação a participação no GF. Dentre os vinte e cinco (25) professores que responderam o questionário apenas dezessete (17) puderam comparecer ao GF.

Os GF foram formados conforme a escolha de horários dos professores. Assim, os GF ficaram estruturados da seguinte maneira:

Grupo 1 - GF das 10h com sete (07) professores;

Grupo 2 - GF das 16h com cinco (05) professores.

Grupo 3 - GF das 19h com cinco (05) professores.

Os GF formados tiveram um encontro cada, com as temáticas inerentes aos objetivos do estudo: formação do professor de EF, inclusão e políticas públicas educacionais inclusivas. Todas as sessões tiveram a duração de uma hora e meia em média.

No início do GF foi elucidado por parte do mediador os objetivos da pesquisa e posteriormente foi entregue uma folha e caneta para os participantes anotarem as futuras ideias que surgissem durante o GF para serem levantadas e discutidas. E foi pedido para que todos os membros falassem seus nomes antes de iniciarem as suas falas para facilitar no momento da transcrição dos áudios. Depois desse período introdutório o mediador começou a articular as questões conforme o roteiro para o desenvolvimento do GF.

Quanto à organização da sala, os participantes dos GF foram dispostos em formato de círculo, facilitando a interação entre todos e, no centro do mesmo, posicionou-se o gravador de áudio. Os GF realizados tiveram a participação do pesquisador, que atuou como mediador das discussões, de uma aluna de doutorado em EF – UFPel e de um aluno de mestrado em Educação - FURG, que participaram como observadores das interações ocorridas nos GF.

A experiência da realização dos GF demonstrou ser positiva para o mediador e presumimos que tenha sido boa também para os professores. O pesquisador se colocou de maneira bastante aberta às declarações dos professores, pois não poderia induzi-los às respostas que gostaria de ouvir e sim os apontamentos que ele precisava saber, a partir de novas visões, concepções e argumentos por parte dos docentes.

Ficou evidente que os professores fazem parte de um grupo de pessoas que precisam ser ouvidas e possuem muitas demandas para exteriorizar. E eles tem muito entranhado na sua realidade de magistério situações vividas positivas e negativas.

Uma preocupação que o mediador possuía anteriormente e que se concretizou durante a realização dos GF foi que os professores poderiam fugir um pouco do objetivo central e ir em direção apenas a citar exemplos de casos de inclusão do seu dia-a-dia. O pesquisador teve que mediar deixando clara a temática em questão, apesar de que para eles atingirem alguns dos objetivos da pesquisa

teriam que recapitular um pouco do seu cotidiano, refletindo sobre suas experiências do ambiente escolar.

Os professores que fizeram parte dos GF foram muito solícitos e abertos às temáticas. Ficou nítido que eles foram com o intuito de conversar e contribuir positivamente com o estudo. Debateram bastante sobre os temas abordados e se sentiram muito à vontade em trocar experiências com os colegas de profissão. Finalizando, esse momento de escutar os colegas e de serem ouvidos, mostrou-se muito necessário e valorizado por parte desses docentes.

5.6 Análise dos dados

As informações dos questionários aplicados aos professores foram analisadas para caracterizar os sujeitos do estudo.

Os dados coletados através dos GF foram, primeiramente, transcritos pelo pesquisador responsável para, posterior, à análise textual discursiva (ATD). Segundo Moraes, a ATD

[...] pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus*, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada (2003, p.192).

A ATD é formada por três momentos, sendo eles: unitarização, categorização e produção de metatextos.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011): “a unitarização representa um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas. A categorização é o movimento construtivo de uma ordem diferente do original (p. 125)”.

Nesta fase, uma condição necessária é o estabelecimento de uma relação íntima e aprofundada do pesquisador com seus dados. É o momento em que o

pesquisador olha de várias maneiras para os dados, descrevendo-os incessantemente; constrói várias interpretações para um mesmo registro escrito, e a partir desses procedimentos, surgem as unidades de significados. Essa fase se aproxima do caos em um processo de extrema desorganização (MORAES, 2003).

A segunda etapa, a categorização, caracteriza-se por um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes (MORAES, 2003).

Como afirmam MORAES E GALIAZZI (2011),

[...] as categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência (p. 125).

Assim, nesta segunda parte da ATD, configura-se a organização das categorias, as quais podem vir a ser constantemente reagrupadas. Neste momento, nosso olhar para os textos analisados começa a se tornar menos superficial e aparente, pois a partir do detalhe de cada unidade avançamos para a totalidade das unidades e delas chegamos às categorias, nas quais congregamos informações sobre aquelas unidades (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.75).

Com base na investigação dos conteúdos originados dos GF, foi possível apontar três categorias e suas subcategorias:

Com base na investigação dos conteúdos originados dos GF, a partir das categorias teóricas que subsidiaram os debates nos mesmos, foi possível apontar as seguintes subcategorias empíricas:

- **Categoria 1: Formação do professor**
- Subcategoria: Análise da formação do professor na condução das aulas de EF com a participação de alunos com deficiência
- Subcategoria: Conhecimento teórico e saberes docentes: a influência da prática diária na melhoria do processo inclusivo

- **Categoria 2: Inclusão**
- Subcategoria: Conteúdos dirigidos para melhoria da autonomia e desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência
- Subcategoria: Adaptação como principal forma de estratégia de ensino
- **Categoria 3: Políticas públicas educacionais inclusivas: Impacto na formação do professor e no processo inclusivo na escola**

A produção dos metatextos é a última etapa da ATD, é o momento de entender novo emergente, ou seja, a construção de um metatexto pelo pesquisador articular observações e argumentos sobre as categorias construídas. O pesquisador se encoraja em dar suas percepções e novas compreensões a partir da sua exaustiva e precisa análise dos dados. Segundo Moraes (2003),

[...] os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (p. 202).

5.7 Aspectos Éticos

Os procedimentos deste estudo foram iniciados após aprovação do projeto de pesquisa, incluindo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

6. RESULTADOS

De acordo com o exposto anteriormente, 17 professores fizeram parte deste estudo. No Quadro 1 são apresentadas as principais características dos sujeitos e no Quadro 2 as informações dos professores referentes ao tema Inclusão.

Quadro 1 - Características dos professores de EF do Município de Rio Grande

<p>Sexo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Masculino: 07 professores • Feminino: 10 professoras
<p>Tempo de formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 02 professores entre 1 a 9 anos. • 07 professores entre 10 a 20 anos. • 08 professores acima de 20 anos.
<p>Instituição de ensino de origem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 03 professores de instituições privadas e 14 de instituições públicas.
<p>Idade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A faixa etária caracterizada entre 35 e 52 anos • Média de idade de 43 anos. • Média de idade das mulheres de 45 anos e dos homens de 42 anos.

Quadro 2 – Informações dos professores referentes ao tema Inclusão

<p>Contato com disciplinas que abordavam sobre pessoas com deficiência na formação inicial:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 professores responderam que sim • 05 professores disseram que não. <p>As mais citadas foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividade física adaptada ou EF adaptada; • Desenvolvimento motor; • Pré-estágios. <p>Pré-estágio é uma disciplina específica do curso de EF da UFPel. No qual se caracteriza por serem espaços de práticas, de vivências, de intervenções e objetiva que os acadêmicos vivenciem atividades práticas, em diferentes contextos.</p>
--

Realização de cursos ou capacitação voltados ao atendimento de crianças e jovens com deficiência na formação continuada?

- 03 professores disseram que não.
- 14 professores responderam que sim.

Os mais mencionados foram:

- Formação da SMed sobre inclusão e deficiências;
- Especialização em educação especial e inclusiva;
- Palestras sobre autismo e discussão sobre inclusão;

Disciplinas sobre educação especial nas especializações de gestão escolar e EF escolar.

Tempo de atuação com alunos com deficiências na escola:

- 04 professores atuaram no máximo 3 anos;
- 04 professores atuaram entre 3 a 6 anos;
- 09 professores acima de 6 anos.

Podemos observar a partir das informações dos professores, que grande parte deles possui mais de 10 anos de formação e esta, realizada em universidades públicas. Também é possível destacar, positivamente, que cursaram disciplinas que abordaram a temática da inclusão na sua graduação. Ficou evidente que a formação continuada voltada ao atendimento ao aluno com deficiência está presente na carreira dos educadores por meio das formações da SMed e especialização em Educação Especial e Inclusiva.

A seguir apresentamos às temáticas norteadoras – categorias teóricas –, as questões discutidas, as subcategorias formadas – empíricas – e as principais observações para trabalharmos na discussão.

Categoria 1: Formação do professor.**Perguntas:**

- Quais as contribuições que a formação de EF proporciona em relação a dar aula para seus alunos com deficiência?
- Quais são as estratégias de ensino que resgatamos da nossa formação acadêmica para trabalharmos com alunos com deficiência na escola?
- De qual forma foi abordada a inclusão, deficiência e educação física adaptada na sua formação acadêmica? Apenas em disciplinas específicas como “EF adaptada”, por exemplo, ou de forma mais ampla em mais disciplinas?

Subcategoria: Análise da formação do professor na atuação nas aulas de EF com a participação de alunos com deficiência.**Principais apontamentos:**

- Os conhecimentos da formação básica são usados para atuar com aluno com deficiência na escola.
- Conteúdos relacionados à inclusão sendo trabalhados de forma mais ampla na formação inicial.
- Na graduação, buscamos os saberes provenientes das disciplinas que contribuíram com esta temática como: atividade física adaptada, desenvolvimento motor e pré-estágios.

Subcategoria: Conhecimento teórico e saberes docentes: a influência da prática diária na melhoria do processo inclusivo.**Principais apontamentos:**

- O aumento da demanda influencia na busca do conhecimento.
- O cotidiano escolar leva o professor pesquisar mais sobre a deficiência do seu aluno.

Categoria 2: Inclusão.

Perguntas:

- Quais os principais objetivos que vocês direcionam nas aulas para os alunos com deficiência? A inclusão está ligada primeiramente a percepção/sensibilidade do professor?
- Durante as aulas as atividades são montadas a partir de adaptações ou existe a busca de novos conhecimentos para o planejamento das aulas. Procura-se um conhecimento ou adapta-se tudo?
- Em sua opinião, a participação do aluno com deficiência em aulas de educação física auxilia a inclusão do aluno na comunidade escolar?

Subcategoria: Conteúdos dirigidos para melhoria da autonomia e desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência.

Principais apontamentos:

- Trabalhar com foco na independência e a na autonomia do aluno com deficiência.
- O professor tem que dar oportunidades para o aluno trabalhar suas potencialidades.

Subcategoria: Adaptação como principal forma de estratégia de ensino.

Principais apontamentos:

- Para trabalhar os conteúdos, objetivos e inclusão, são usadas muito as adaptações.
Já adaptamos as atividades para alunos que tem dificuldade de correr e entendimento das explicações dos exercícios.

Categoria 3: Políticas públicas educacionais inclusivas: Impacto na formação do professor e no processo inclusivo na escola.

Perguntas:

Consultando o documento elaborado pela SMEd de Rio Grande: “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS – 2016”, podemos

destacar algumas ações oriundas de Políticas Públicas visando uma efetiva inclusão:

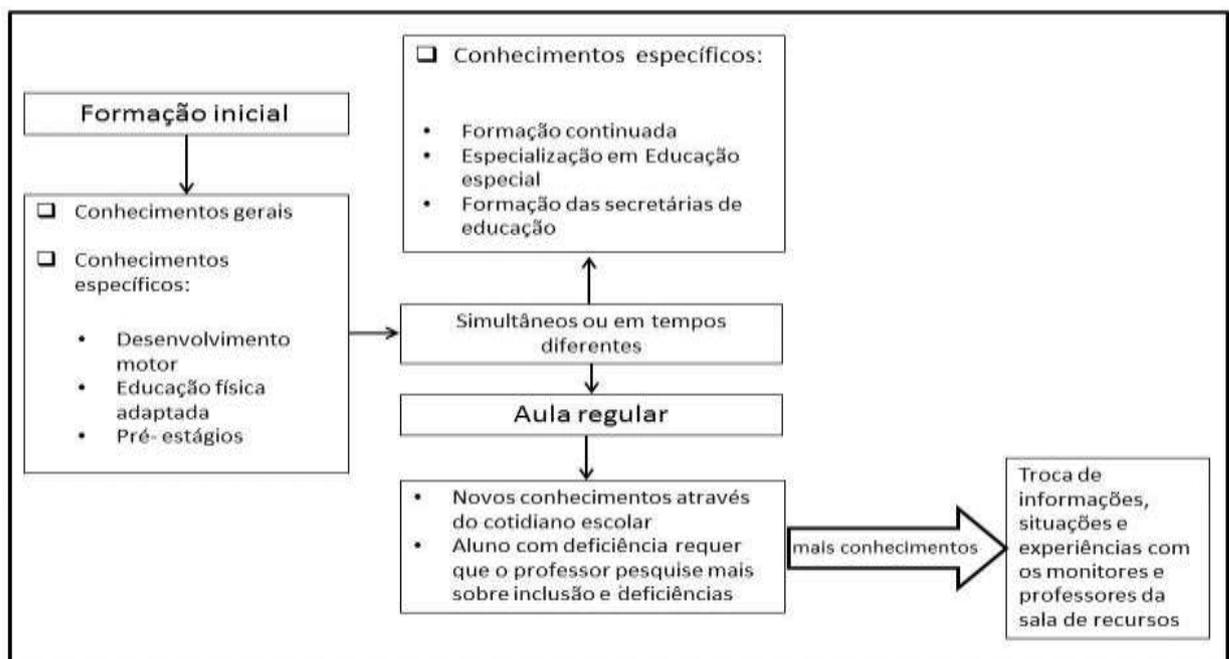
- Sala de recursos/ Multifuncional, monitores, flexibilização/adaptação de currículo, inclusão até 02 (dois) estudantes com laudo de necessidades educacionais específicas.
- Essas medidas são vistas nas escolas?
- A busca pela a implantação dessas ações se origina da Equipe Diretiva e Pedagógica?
- Quando ocorre a solicitação por parte dos professores são atendidas por parte da Escola e a Secretaria da Educação?
- Como é a relação entre o professor de EF e os monitores e os professores da sala de recursos?

Principais apontamentos:

- Sala de recursos: auxílio aos professores com as informações sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência.
Promoção de formações por parte da SMEd.

No Quadro 3 foram colocados, as principais ideias dos conteúdos dos textos analisados originados do GF realizados.

Quadro 3 - Formação e conhecimentos docentes na perspectiva da inclusão



O Quadro 3 aponta um panorama geral em relação à formação e a construção do conhecimento que aproxima o professor da atuação com o aluno com deficiência na escola. Com esse quadro podemos fazer alguns direcionamentos, que julgamos interessantes, em relação aos conhecimentos relacionados ao processo inclusivo:

- A formação inicial influencia o professor em relação aos conhecimentos gerais, que são usados em qualquer outro conteúdo de EF na escola. Os conhecimentos específicos ligados à inclusão também fazem parte da graduação, são trabalhados em disciplinas como EF ou atividade física adaptada, pré-estágios e desenvolvimento motor.
- A formação continuada tem consequências importantes nos conhecimentos específicos no trato com o aluno com deficiência, principalmente, por meio de especializações na área da Educação Especial e formações da SMEEd.
- No cotidiano escolar existe a busca pelo conhecimento por parte do educador quando o aluno com deficiência chega à sala de aula e o docente ainda tem dificuldade em incluí-lo. O profissional tem a iniciativa de ir atrás desses conhecimentos específicos por meio da sua formação continuada e também conversas com os monitores e os professores das salas de recursos. A fim de trocar conhecimentos e experiências que são essenciais para a inclusão do aluno e para complementar a formação do professor de EF.
- A ação das políticas públicas educacionais inclusivas pode ser vista, por exemplo, com as salas de recursos e os monitores, além da formação continuada que é oferecida pela SMEEd. Todas essas medidas têm impactos positivos na atuação do professor em relação ao processo inclusivo.

7. DISCUSSÃO

No primeiro contato com os professores a fim de explicar o estudo e realizar o convite para responder o questionário sobre formação e participação nos GF, os educadores mostraram-se interessados em discutir sobre inclusão por ser um tema recorrente no ambiente escolar. Os temas formação e inclusão parecem despertar o

interesse dos professores pelo fato de estarem ligados diretamente a sua prática na escola. Conforme Souza, Costa e Soares (2011), a investigação sobre a prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.

Os resultados obtidos por meio do GF mostraram, primeiramente, a contribuição da formação inicial em termos gerais e específicos relacionados à inclusão na atuação do professor na escola. Os professores também salientaram, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada agregados aos saberes docentes, favorecem a um progresso no ensino nas aulas com a participação dos alunos com deficiência. O estreitamento entre a formação continuada e os saberes docentes adquirido no cotidiano escolar é necessário, porque um pode complementar o outro, dessa forma fazendo o professor refletir sobre a sua prática profissional.

Frente a esse contexto, é possível perceber que a formação continuada contribui para instrumentalizar a prática do professor, pois ela permite aos professores reavaliarem a prática docente, podendo, dessa forma, repensar e refazer a prática, possibilitando a produção de novos saberes/fazeres (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2016). Tardif (2000) contribui com essa afirmação dos autores, quando salienta que deve existir o diálogo entre o meio acadêmico e o profissional manifestando que os conhecimentos acadêmicos e profissionais devem se articular com vistas à formação do professor, rumo ao estreitamento da relação entre professores do ensino básico e do ensino superior.

7.1 Formação do professor

7.1.1 Análise da formação do professor na condução das aulas de EF com a participação de alunos com deficiência

Os professores em suas falas salientam que para atuar na escola podem utilizar todo o tipo de conhecimento oriundo das diversas experiências profissionais e pessoais. Tardif (2002) corrobora essa observação da seguinte forma: os docentes

utilizam diversos saberes produzidos e oriundos de diversas fontes anteriores à carreira profissional, os quais provêm da família, da escola, de sua cultura pessoal e história de vida.

Esses contextos podem ajudar no trato junto ao aluno com deficiência na escola. Muitos educadores convivem na sua família ou em outros lugares com pessoas com deficiência. O que vamos destacar abaixo são duas citações de professores que dizem que buscam na sua formação da Educação Básica conhecimentos para a atuação em relação à inclusão:

O que eu posso resgatar da minha formação na verdade no magistério que a minha orientadora/supervisora, ela dizia que o aluno tem que ter gosto pela a sala de aula, então, quando eu faço o meu planejamento eu penso nisso, o aluno tem que gostar de estar na sala de aula. (PROFESSOR 1)

O meu preparo vem da minha formação anterior que é o magistério, ali eu aprendi a dar aula de enfrentar qualquer que fosse a dificuldade. (PROFESSOR 5)

Essas explanações mostram que todo o conhecimento adquirido deve ser valorizado, porque possivelmente em algum momento ele vai ser oportuno na vida profissional. E também, o conhecimento que inicialmente pode ser considerado geral é possível ser direcionado para trabalhar a inclusão. Conforme Cruz e Ferreira (2005), não se pode ignorar a história de vida dos professores envolvidos, assim como o processo de escolarização dos mesmos, em nível de Educação Básica, porque de alguma forma influenciam a sua formação profissional.

A formação é um processo que ocorre ao longo da vida, é uma construção que se fortalece com as experiências vividas no decorrer de várias relações estabelecidas no contexto educacional; portanto a formação de um educador não se dá apenas na formação inicial e muito menos termina nela, ela também perpassa pelas experiências vivenciadas na Educação Básica (MEDEIROS, CONCEIÇÃO, 2012).

Em nível de graduação, os professores indicaram que buscam os saberes provenientes das disciplinas que contribuíram com esta temática como: atividade física ou EF adaptada, desenvolvimento motor e pré-estágios. Destacamos algumas citações:

Eu me lembro dessa área da disciplina de desenvolvimento motor, a formação das crianças de forma geral, mas eu me lembro de que essas questões entravam. Tive um pré-estágio que fiz numa educação infantil e me chamou atenção, pois entrando com contato ali, não era uma APAE, eram crianças como hoje encontramos na escola. (PROFESSOR 8)

Mas eu me lembro do desenvolvimento motor que era uma cadeira que eu tinha e de algum pré-estágio, de um pré-estágio especificamente, que foi numa escola de surdos e mudos. (PROFESSOR 12)

Com as palavras acima podemos compreender que os temas relacionados à inclusão estão sendo trabalhados não apenas em disciplinas específicas como a atividade física ou EF adaptada. Inicialmente os conteúdos relacionados ao atendimento ao aluno com deficiência eram vistos de fato em poucas disciplinas, mas, já poderiam começar a dar efeito em relação à aprendizagem por parte do graduando direcionada a inclusão e deficiências. A prática pedagógica da EF para alunos com deficiência, dentro dos currículos acadêmicos utilizados nas grades curriculares das universidades, foi alterada com a presença da disciplina de EF adaptada, a qual tem auxiliado na aquisição do conhecimento (NASCIMENTO *et. al*, 2007).

A partir das falas dos profissionais podemos observar que os conteúdos estão aparentemente sendo abordados de maneira abrangente em outras disciplinas, assim, interligando com os outros conteúdos da EF, tendo um resultado mais positivo na prática na escola. Dentro da formação inicial quando se consegue trabalhar a inclusão de forma comum a mais de uma disciplina o efeito de sua aprendizagem pode ter maior impacto.

Existem autores que se inclinam em direção a esse discurso. Filus e Martins Junior (2004) postulam que os alunos com deficiência estariam servidos de melhores e mais seguros profissionais na área da atividade física se o assunto deficiência não fosse somente trabalhado numa única disciplina 'dando conta do recado' e tratando com profundidade os aspectos conceituais da deficiência. Mas sim, com o envolvimento de outras disciplinas do curso com o referido tema.

No estudo de Cunha e Ribeiro (2015), mostrou que a percepção dos docentes sinaliza à falta de interdisciplinaridade durante o curso, ou seja, a separação já naturalizada das disciplinas que compõem a matriz curricular. Esse isolamento afere

a cada disciplina responsabilidades que se encerram no conteúdo programático de suas ementas não possibilitando relacionar duas ou mais disciplinas curriculares.

Em contrapartida alguns professores compararam a inclusão com qualquer outro conteúdo da EF da seguinte forma:

Eu tive uma disciplina focada nisso ai, só que eu acho que assim como qualquer conteúdo para a gente trabalhar na escola o que a gente vê no meio acadêmico é o ponta pé inicial. (PROFESSOR 3)

(na graduação) tu vai ter algumas pinceladas, mas se tu quiseres te informar mesmo tu vai ter que procurar por fora, em bibliografia, cursos. (PROFESSOR 11)

Eles comparam na forma em que é trabalhada em algumas oportunidades na graduação. Entretanto temos que levar em consideração que a inclusão é um tema que tem sido abordado de forma mais ampla, pois vai além de ministrar uma aula de EF na escola que aborde a inclusão, essa temática é presente em quase todos os momentos no ambiente escolar.

Podemos trazer para a discussão o que alguns autores preconizam que é a diminuição do distanciamento entre a realidade e o meio acadêmico, e também fazer o esforço para aproximar ou ser trabalhada de uma maneira melhor a teoria e a prática dentro da área da educação. Autores recomendam um maior contato com pessoas com deficiência dentro do Ensino Superior principalmente por meio de estágios. Para Shigunov e Shigunov Neto (2001), é fundamental durante a formação inicial que o acadêmico tenha contato com a realidade escolar através dos estágios para amenizar o impacto, pois quando for exercer efetivamente a docência algumas situações já foram vivenciadas.

Nesse contexto, é necessário que os cursos de graduação em parceria com os professores de profissão elaborem novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva e problematizações (ALMEIDA, BIAJONE, 2007).

Autores refletem sobre a importância de disciplinas que contemplam o conhecimento relacionado às pessoas com deficiência na formação inicial em EF, principalmente quando aliando o conhecimento teórico com as experiências práticas. Sabendo disso, algumas outras ações também podem ser sugeridas para o ensino superior de forma a apoiar esse amadurecimento da percepção discente sobre a

inclusão, como inserção de estágio obrigatório com educação inclusiva; vivências de práticas de atuação diretamente com indivíduos com diferentes condições de deficiência, e incorporação dessa temática em todas as disciplinas do currículo de graduação em EF de forma que o assunto seja vivenciado durante todo o curso (FRANK *et. al*, 2013; CARVALHO *et. al*, 2017).

A necessidade do momento de interação de graduandos com as pessoas com deficiência é uma questão bastante requisitada e discutida por discentes e também apontam como principal modificação a ser realizada em seu curso de EF. Acredita-se que o contato com pessoas com deficiência faz-se muito importante ao longo da vivência acadêmica, a fim de que o graduando quebre as barreiras, preconceitos e medos enquanto futuros professores que possivelmente vivenciarão ao longo de sua caminhada profissional a experiência com alunos com alguma deficiência, os quais certamente necessitarão de uma visão diferenciada para a correta aplicação de métodos pedagógicos visando à inclusão no contexto das aulas (FRANK *et. al*, 2013; SALERNO, 2014).

A partir do que foi exibido e evidenciado podemos afirmar que os professores participantes do estudo percebem dentro dos cursos de graduação em EF, a inclusão sendo abordada de forma mais significativa e com o maior contato prático em relação às pessoas com deficiência dentro das intervenções das disciplinas e dos projetos. Cabe destacar, progressivamente são oferecidas essas experiências pelos cursos e que a iniciativa e comprometimento do graduando são primordiais.

Nessa perspectiva, Sá *et. al* (2017) ressaltam a importância de que os alunos em formação se responsabilizem pela condução desse processo, ou seja, que não se limitem a vivenciar apenas os componentes curriculares obrigatórios de seu currículo, mas que busquem aproveitar as diversas possibilidades que a universidade oportuniza no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse âmbito, Chicon e Sá (2010) entendem que os graduandos necessitam perceber a importância de guiar seus próprios processos formativos de modo mais ampliados possíveis, não apenas restringindo à experienciar os conteúdos necessários à integralização curricular.

Segundo Cunha e Ribeiro (2015), pode-se dizer que as situações geradas dentro das universidades, com o espaço que a Educação Inclusiva está buscando,

cooperam para o desenvolvimento e expansão da maneira de como os conteúdos são tratados na graduação. E mais, visando possibilitar uma inclusão escolar real dos estudantes com deficiências nas aulas de EF, permeada pelo potencial máximo a ser atingido pelo aluno, torna-se possível avançar no desenvolvimento desse sujeito.

7.1.2 Conhecimento teórico e saberes docentes: a influência da prática diária na melhoria do processo inclusivo

O aumento da demanda influencia de maneira positiva na busca do conhecimento pelo professor quando ele tem a participação dos alunos com deficiência nas suas aulas. Além disso, o cotidiano escolar leva o professor a pesquisar mais sobre a deficiência do seu aluno. Macenhane Tozetto (2014) dissertam sobre as afirmações acima do seguinte modo: os elementos do cotidiano da sala de aula possuem capacidade de modificar a prática e podem ser modificados pela mesma. É um processo cíclico do qual não temos certeza absoluta do início ou do fim.

Esse debate inicial sintetiza de alguma forma, o que mais os professores enfatizaram sobre quando recebem o aluno com deficiência e quais formas conseguem buscar subsídios para trabalhar. Além de fazer os educadores buscarem novos conhecimentos faz com que os mesmos saiam do comodismo. Os profissionais abordaram o assunto da seguinte maneira:

Na pratica tu tens que correr atrás, isso te tira da zona de conforto quando tu pega um aluno assim tu tem que repensar toda tua pratica.
(PROFESSOR 3)

É a sala de aula, o cotidiano, que vai te fazer estudar mais profundamente que vai dar uma base maior para tu trabalhares com esse tipo de aluno. (PROFESSOR 10)

Cada caso é um caso, então a gente não tem a “receitinha de bolo”, para lidar com o aluno, são pessoas, diferente uma da outra.
(PROFESSOR 5)

Pelas respostas dos participantes é possível apontar que a docência sempre está em movimento no sentido que o profissional tem que repensar a todo o momento suas aulas levando em consideração as situações que aparecem

rotineiramente. O aluno com deficiência requer uma atenção, além disso, cada aluno possui uma especificidade. Fazendo com que o professor tenha que se aprofundar nas deficiências que vão aparecendo porque cada caso é único.

Autores refletem sobre o exercício da docência, os saberes docentes e experiências. O exercício da docência nunca é estático ou permanente; é processo, é mudança, é movimento e são novas caras e novas experiências. Além disso, podemos tratar os saberes da própria vivência diária da tarefa de ensinar como saberes experienciais conceituando-os assim: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são desenvolvidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao ambiente escolar e às relações com alunos e colegas de profissão (TARDIF, 2002; CUNHA, 2004; PIMENTA, 2002).

É interessante levantar um questionamento em relação ao que foi discutido anteriormente sobre conhecimento teórico e os saberes docentes: apenas o conhecimento originado do dia-a-dia escolar é o suficiente?

O pesquisador acredita que não, mas, não está negando a importância desse conhecimento que o educador obtém durante a sua prática profissional na escola. Tem que existir um diálogo com o que o professor traz da sua formação pessoal e profissional, em níveis de formação inicial e continuada com os saberes docentes. Autores indicam que a formação continuada na perspectiva da inclusão tem que estar relacionada intimamente com as experiências do cotidiano escolar, para que ocorra uma reflexão e uma autocrítica por parte do professor que possa (re)significar as suas práticas.

. Glat, Magalhães e Carneiro (1998) são algumas das autoras que ao desferirem seus olhares sobre a formação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva, sinalizam a importância da experiência profissional cotidiana do professor em sua formação continuada. Jesus (2008) sugere uma formação continuada voltada para inclusão escolar que resgate o professor como sujeito de conhecimento e envolva três momentos não lineares: um processo de mergulho no cotidiano da escola; uma discussão teórico-prática com o todo da escola sobre elementos básicos de uma proposta inclusiva; e um processo de grupo de estudo,

ação e crítica sobre as práticas que vão se instituindo, com base nas percepções, atitudes, experiências e necessidades dos profissionais envolvidos.

7.2 Inclusão

7.2.1 Conteúdos dirigidos para melhoria da autonomia e desenvolvimento das potencialidades do aluno com deficiência

O professor ao montar seu planejamento para determinada turma estipula alguns objetivos gerais e também específicos para alguns alunos dependendo das suas potencialidades. O educador sempre busca estimular o que o aluno precisa conforme os conteúdos das aulas de EF. Quando perguntados sobre o que priorizam em relação à aprendizagem dos alunos com deficiência, os professores foram enfáticos em dizer que procuram trabalhar na busca da independência e da autonomia desses educandos. Além disso, durante as aulas os educadores têm atitudes iguais com toda a turma. As falas abaixo justificam isso:

Nós professores temos que trabalhar em cima da autonomia, às vezes nos fizemos coisas que nem notamos, a turma aceitar, acolher, ajudar é muito importante. (PROFESSOR 4)

Mas eu acho, que o processo de inclusão, tipo a vida não vai levar ele no colo, é incluir ele no meio, tu não é um coitadinho, vai ter que te virar com as tuas possibilidades, por isso que eu falei não da para preparar 100% da tua aula para o cadeirante. (PROFESSOR 3)

Eu percebi nesses últimos anos que a minha melhor estratégia foi trabalhar em cima da normalidade, da simplicidade, todo mundo cresceu mais, o guri (aluno), a turma e eu. (PROFESSOR 14)

Ao priorizar os objetivos como autonomia e independência o professor busca fazer com que o aluno tenha melhor desenvolvimento motor e cognitivo na vida diária e na escola.

A participação do aluno com deficiência na aula de EF é muito relevante no sentido que os alunos possam desenvolver suas capacidades perceptivas, afetivas, de integração, e de inclusão social, favorecendo a sua autonomia e independência, estabelecendo e ampliando cada vez mais suas relações sociais, aprendendo aos poucos a articular suas ideias, respeitando as diferenças e desenvolvendo atitudes

de ajuda e colaboração (SOLER, 2005). Nesse sentido, os professores participantes do estudo parece que buscam trabalhar alguns objetivos tendo atitudes de tratar todos de forma igual e agindo naturalmente, não mostrando tratamento diferenciando para o aluno que possa apresentar dificuldade de aprendizagem.

Nesse viés, Chicon, Mendes e Sá (2011), acreditam que a EF pode promover a humanização das relações sociais, mas, para isso, o professor deve ter o cuidado para que todos se beneficiem do processo ensino-aprendizagem, independentemente de serem meninos ou meninas, de terem deficiências ou não. Dutra, Silva e Rocha (2006) têm o discurso na mesma direção. Eles destacam que o professor tem o importante papel na inclusão escolar com a função de preparar os alunos para conviverem com a heterogeneidade, e é justamente a diferença que propicia a troca de experiências e o aprendizado.

O ambiente familiar é o pilar para uma efetiva inclusão no âmbito social e escolar. A família tem papel muito importante para o jovem com deficiência, é o primeiro ambiente social e de apoio que este indivíduo tem. Dentre os fatores que interferem no processo de inclusão, a família é um dos mais importantes, visto que a mesma é um instrumento primário de relacionamentos e interações entre os seus integrantes (SHAFFER, 2005).

Em contrapartida, os docentes relataram que a principal barreira para conseguir alguns objetivos pensados é a família, os responsáveis muitas vezes superprotegem e limitam os jovens, assim não deixando serem trabalhadas suas potencialidades. Por exemplo, de acordo com os entrevistados, quando não nasce o filho que foi idealizado, não se tem o mesmo incentivo com o mesmo nas suas atividades limitando sua aprendizagem em outros locais. Em alguns casos os pais não têm esse entendimento ou acabam não aceitando que o seu filho tem deficiência. Assim, os profissionais dentro da escola não podem em algum momento fazer um trabalho diferenciado para estimular suas potencialidades.

Conforme Paulon, Freitas e Pinho (2015), os primeiros anos da criança englobam um momento de suas mais férteis aquisições, às quais podem ser dificultadas se a família não tiver o auxílio preciso para identificar seu filho como um sujeito que apresenta inúmeras possibilidades. A escola, como o segundo ambiente de socialização de uma criança, tem um papel fundamental na determinação do

lugar que a mesma passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento.

Em vista disso, o professor tem que dar oportunidades para o aluno trabalhar suas potencialidades. Tem que estimular os alunos e também provocá-los no sentido de ver até onde esse aluno consegue evoluir dentro da percepção como profissional. Salerno (2014) sinaliza isso também: os educadores têm que direcionar as suas aulas para desenvolver as potencialidades dos alunos com deficiência e que estes precisam ser estimulados a superarem seus limites e criar condições para o seu desenvolvimento. Amorim (2017) menciona que é importante perceber com maior clareza os limites e as possibilidades das pessoas com deficiência, e a necessidade de trabalhar com as potencialidades dos alunos.

O pesquisador levanta a ideia que no primeiro contato com os alunos, a partir de um olhar geral, o professor busca compreender o que eles conseguem executar para montar seu planejamento, objetivos e tarefas para as aulas. Com o educando com deficiência isso tem que ocorrer da mesma forma, realmente em algumas situações quando é recebido o aluno, o professor pode ficar preocupado por ele possuir uma deficiência. Portanto, o profissional tem que direcionar suas atividades com foco no potencial que o aluno pode apresentar, levando em conta, é claro, alguma restrição de exercício que o educando possa ter.

Neste contexto, é possível afirmar que as ações pedagógicas que visem à elaboração de conhecimentos escolares por alunos com deficiência são possíveis de ocorrer quando tais alunos são compreendidos pela via das possibilidades socioculturais, e não, somente, pelo olhar biológico, que naturaliza e limita tanto as ações dos professores para ensinarem, como as oportunidades para os alunos aprenderem (ANDRADE, FREITAS, 2016).

Os autores Omote e Giroto (2008) e Giroto (2008) dissertam sobre o tema expondo que devemos sair da visão tradicional, em que o foco de atenção no ensino de crianças com deficiência está ancorado nas limitações, dificuldades e inadequações relativas às crianças, partindo para ter como foco o meio e as possibilidades garantidas para as crianças, uma vez que as adaptações curriculares são essenciais para que o ambiente escolar promova a participação desses alunos.

O foco passa a ser a aprendizagem, ou seja, o que cada aluno, diante das condições adequadas de ensino que foram oferecidas, conseguiu aprender.

7.2.2 Adaptação como principal forma de estratégia de ensino

A sala de aula é um ambiente multicultural, a turma é formada por indivíduos distintos, na maioria das vezes isso se dá pela relação com os diferentes níveis de aprendizagem contidos naquele espaço. Siqueira (2011) em seu estudo também afirma que as turmas realmente são heterogêneas, nas quais há alunos com variadas formas de ser e de aprender e, por isso, seres singulares, com distintas habilidades, corpos, linguagens, classe sociais. Todos representam a diversidade humana da qual nós, professores, também fazemos parte.

Com alunos bastante diferentes e tendo que trabalhar os conteúdos da EF e da inclusão, os professores destacaram que usam muitas adaptações de tarefas para contemplar a aprendizagem de todos. Podemos ver abaixo:

A palavra que eu usaria para definir essas minhas estratégias de ensino é a adaptação, e não só para estes alunos específicos e sim para todos os meus alunos que tem alguma dificuldade motora, que tem uma dificuldade intelectual, muitas vezes nós explicamos um jogo, sem mostrar nada e o aluno não entende a tua explicação e se tu explicar mostrando um desenho, já é uma adaptação, se ele não entender eu vou ter que demonstrar. No visual ele vai ter esse entendimento, então nas nossas aulas a palavra que eu usaria para a estratégia de ensino é adaptação de acordo com cada aluno que passa pela gente. (PROFESSOR 3)

Estratégia de ensino é ir se adaptando com o aluno sem deficiência às vezes tu tem que adaptar coisas, fica mudando conforme cada turma, com os deficientes é a mesma coisa. (PROFESSOR 13)

Assim, parece que para possibilitar que todos os alunos tenham êxito na aprendizagem, os professores concordaram que usam muito adaptações nas aulas tendo que ser criativos em alguns momentos.

Ao escolher como estratégia de ensino as adaptações o educador tem que ter cuidado com o real propósito dessa escolha. Usar essa ferramenta com um objetivo claro e não apenas para diminuir a dificuldade da tarefa para o aluno com deficiência. Isso pode acabar não exigindo do seu potencial para refletir numa

efetiva aprendizagem. No mesmo sentido, o objetivo da adaptação não é tornar a tarefa mais fácil, nem improvisar ou diminuir a qualidade de ensino, mas modificá-la a ponto de o aluno conseguir participar (ALVES, DUARTE, 2013).

Em relação à proposta de atividades com menor grau de dificuldade, os autores defendem que uma mesma atividade física pode ser realizada por todos os alunos de uma turma. Assim, para que haja acessibilidade, o professor de EF deve adequar a atividade mediante o uso de recursos e materiais, considerando as potencialidades do aluno que apresenta deficiência (CUNHA, GOMES, 2017). De acordo com Alves e Fiorini (2018), as adaptações na tarefa dizem respeito a adequações nas regras utilizadas e adaptações na dinâmica da atividade, para que todos consigam participar de forma satisfatória. As referidas adaptações estão intimamente relacionadas às capacidades do aluno e às características do grupo, haja vista que estas devem ser formuladas pensando em promover condições de participação nas atividades.

A adaptação não é uma forma exclusiva de atuar com aluno com deficiência nas aulas. Foi possível perceber no discurso dos professores, que existe adaptação para contemplar todos da turma, levando em conta os diferentes níveis de desempenho motor e cognitivo, utilizando maneiras alternativas para explicar uma atividade mais complexa e variações de exercícios para que todos possam executar efetivamente levando em consideração seus limites. Alves e Fiorini (2018), ao refletir sobre as instruções das tarefas, apontam que é uma ação que precisa de adaptação de forma recorrente. As autoras exemplificam:

1) explicar verbalmente, de forma clara e objetiva, sobre o que se espera que o aluno faça;

2) demonstrar, ou seja, utilizar ações demonstrativas para exibir o que se espera do aluno.

Para Pereira (2012), quando adaptamos os conteúdos a serem trabalhados, eles devem ser os mesmos de qualquer outra aula de EF, mas o que vai mudar são os meios para permitir o acesso dos alunos com deficiência à prática.

7.3 Políticas públicas educacionais inclusivas: Impacto na formação do professor e no processo inclusivo na escola

Podemos iniciar essa sessão destacando que a SMEd de Rio Grande criou um documento que se refere à Educação Especial nas escolas. O título é “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS – 2016”. Essa ação mostra a atenção com a inclusão, pois foi redigido de forma coletiva com apoio dos docentes que atuam na área e também configura uma política pública inclusiva no âmbito escolar.

Tal ação é corroborada por Silva, Castro e Costa (2017) quando afirmam que é importante pontuarmos que a Educação Inclusiva não acontece apenas por determinações de leis ou diretrizes, mas sim por meio de participações coletivas que visam à transformação destas leis em ações práticas em prol do aluno com deficiência (SILVA, CASTRO, COSTA, 2017).

As políticas públicas educacionais só terão significado quando forem elaboradas de forma democrática e desenvolvidas por um entendimento coletivo. “O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada” (BALL, MAINARDES, 2011, p. 14). É importante pontuarmos que a Educação Inclusiva não acontece apenas por determinações de leis ou diretrizes, mas sim por meio de participações coletivas que visam à transformação destas leis em ações práticas em prol do aluno com deficiência (SILVA, CASTRO, COSTA, 2017).

Como as principais medidas desenvolvidas pelas políticas públicas educacionais inclusivas nas escolas da cidade de Rio Grande – RS em relação à análise do documento mencionado e ao discurso dos professores podemos citar: os monitores, as salas de recursos com os professores com formação em educação especial, as turmas reduzidas e o currículo flexível.

Os professores destacaram o esforço da SMEd para promover as formações com os profissionais da rede com os temas inclusão e atendimento ao aluno com deficiência. Podemos ver abaixo:

Durante a formação sobre inclusão que tivemos foi mostrado algumas ideias de que é possível incluir os alunos com deficiência. Teriam que ser um pouco mais aprofundados os temas e também ter mais formações assim. (PROFESSOR 5)

É interessante essas formações por ser um momento que nós podemos trocar situações com os outros colegas, e se os casos batem, fica mais fácil de esclarecer se uma atividade atingiu o objetivo. (PROFESSOR 1)

Nas citações dos educadores ficou nítido que para eles o assunto inclusão é de muita importância e que precisam trabalhar o mesmo em mais momentos de formação continuada. Essas capacitações são oriundas das políticas públicas educacionais, entretanto, a inclusão é um tema de suma importância a cada dia pelo aumento de alunos com deficiência no ensino regular. Assim, a promoção de formações com esse tema para discussão, como colocam os professores, deveria ser algo tratado com mais frequência.

De acordo com Diniz (2008), as políticas públicas para inclusão devem ser concretizadas na forma de programas de capacitação e acompanhamento contínuo, que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar, o que virá a beneficiar, não apenas os alunos com deficiência, mas, de uma forma geral, a educação das escolas como um todo. As autoridades públicas deveriam considerar seus esforços na elaboração de abordagens estratégicas que objetivem experienciar procedimentos e originar capacitações, visando à inclusão das pessoas com deficiência (CAMPBELL, 2009).

Adequar a formação continuada de professores às necessidades emergentes da inclusão requer ações políticas que não se reduzem apenas à formulação de diretrizes e projetos que incentivem a qualificação dos professores. Requer ações políticas que impactem diretamente nas reais condições do contexto educacional e que permitam a materialização do oferecimento de recursos humanos, materiais e de infraestrutura que ajudem a organizar a complexa tarefa de intervenção que esses alunos demandam (NASCIMENTO, 2016).

No estudo de Salles, Araújo e Fernandes (2015), o discurso dos professores vão no mesmo sentido dos mencionados no presente estudo. Os docentes sinalizaram para a importância da criação de políticas públicas cada vez mais efetivas, bem como apontaram a necessidade do auxílio de profissionais de outras áreas (principalmente psicólogos) e a construção de mais salas de recursos para acelerar o processo inclusivo. Além disso, uma das necessidades apontadas pelos professores se referiu à promoção mais frequente de atividades de formação continuada subsidiadas pelo governo, de maneira a promover atualização constante dos conhecimentos profissionais para atuação com alunos com deficiência.

A sala de recursos foi bastante mencionada e elogiada pelos professores. Os mesmos salientaram a importância do contato com o referido espaço para que seja possível propiciar um amparo em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos, desenvolvendo conjuntamente com todos os professores e monitores um parecer e um currículo adaptado em relação a esse aluno se necessário.

A organização das salas de recursos se constitui como espaço de promoção de acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizam atividades da parte diversificada, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outras complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas (FUMEGALLI, 2012).

A troca de experiências por meio de reuniões e conversas entre todos profissionais que fazem parte do ambiente escolar, reflete positivamente no processo inclusivo dos alunos e complementa a formação docente dos professores com o conhecimento mais específico sobre o atendimento dos alunos com deficiência. As falas dos professores a seguir fundamentam o que foi assinalado antes:

Então como professor fica mais ansioso querendo o parecer da colega da sala de recursos, quando tem aquele parecer dela parece que dá aquela tranquilidade. (PROFESSOR 8)

A gente tem toda semana uma reunião juntas (monitores e professores das salas de recursos), que é nossa hora, que todos os professores, em que a gente vai construindo esse currículo que está sendo formado na escola, vai se debatendo sobre esses alunos que precisam, a gente está fazendo adaptação curricular para ver o que ensinar e de qual forma. (PROFESSOR 10)

O professor não vai adaptando currículo “a lá louca”, tem que ver a necessidade real do aluno e isso só vai acontecer se o pessoal da

sala de recursos fazer o papel conjuntamente com os professores da sala. (PROFESSOR 7)

Analisando as manifestações dos docentes é viável alegar o papel importante do professor da sala de recursos e também o quanto é significativo manter o contato o mais frequente possível para o acompanhamento do progresso dos alunos.

Rodrigues (2013) possui o mesmo entendimento, sinaliza que é necessário que ocorra uma convivência harmônica entre os professores da sala de recursos e os demais professores que atuam com o processo de inclusão. Esse vínculo pode servir de sustentação para a ação docente e facilitar a aprendizagem do aluno uma vez que todos estarão trabalhando para o alcance de um objetivo único: educação de qualidade, mesmo que as estratégias sejam diferenciadas e específicas conforme o conteúdo de cada disciplina.

Para Paulon, Freitas e Pinho (2005), é preciso existir um dialogo permanente entre docentes e encontros regulares com a equipe interdisciplinar de apoio, na perspectiva de manter um espaço aberto de escuta para estes profissionais. Assim, é possível lidar com as dificuldades do ambiente escolar, trocando experiências e aprendendo novas maneiras de ensinar. Os mesmos autores relacionam o que já é discutido com a formação docente, dissertam no sentido de que formação do educador precisa ser um processo contínuo que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão.

Observando as declarações dos docentes é possível destacar a relevância do professor da sala de recursos, que esta ligada desde o momento em que o aluno com deficiência chega à escola, passando pela elaboração do parecer inicial do mesmo e indo até o acompanhamento durante as aulas para que se tenha uma análise constante da sua aprendizagem.

O apoio complementar que a sala de recurso consegue oferecer tem reflexo na aprendizagem dos alunos e no processo inclusivo perto do ideal. De acordo como documento com orientações sobre a inclusão elaborado pela SMEd citado no inicio do capítulo, alguns dos objetivos da sala de recursos são: Implementar materiais didáticos, pedagógicos e Tecnologia Assistiva adequada, tendo em vista as

necessidades específicas dos estudantes. Conforme Fonseca (2012), o tipo de apoio que o jovem com deficiência recebe pode ter um enorme impacto na efetivação da inclusão. A autora em seu estudo aponta alguns aspectos que os profissionais que concedem esse suporte:

- No que diz respeito à criança:
 - Aumentar o acesso ao currículo e ao desenvolvimento global e harmonioso;
 - Garantir que a criança aprenda novas habilidades;
 - Ajudar a desenvolver a independência e autonomia;
 - Ajudar a desenvolver habilidades sociais, amizades e comportamentos apropriados para a faixa etária.
- No que diz respeito ao professor:
 - Ajudar a modificar ou adaptar tarefas planejadas pelo professor;
 - Dar informações mais detalhadas sobre o desempenho do aluno ao professor.

Em virtude dos fatos mencionados nesse estudo é fundamental repensar e planejar ações em que a sala de recursos possa de fato cumprir o seu papel de ensino complementar e suplementar. Portanto, verificamos outros fatores importantes que são: o professor do ensino regular ter em sua carga horária um tempo específico para desenvolver um trabalho em conjunto com o professor da sala de recursos, e que as salas de ensino regular sejam equipadas, assim como as salas de recursos. Sendo necessário que todos se conscientizem e se sensibilizem que a responsabilidade de educar é de todos (SILVA, 2017).

O que discutimos nessa última categoria evidencia que as políticas públicas educacionais inclusivas são reais e elas impactam diretamente na formação docente, na construção do conhecimento para o atendimento do aluno com deficiência e num processo inclusivo mais efetivo.

8. CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral descrever a formação – inicial e continuada – dos professores de EF que atuam com alunos com deficiência e, a relação destas, com suas práticas docentes cotidianas nas escolas da Rede Municipal da cidade de Rio Grande – RS.

Como já explicitado na Introdução, a origem da vontade de investigar tal temática, além de pessoal, está ancorada na constatação de que, nos últimos anos é notável o aumento do número de crianças com deficiência que frequentam a escola regular. Tal aumento vem proporcionando uma oxigenação no ambiente escolar, fomentando o repensar da prática docente cotidiana, principalmente a partir das metodologias utilizadas no espaço das aulas.

Os dois fatores citados anteriormente, além de provocarem inúmeros estudiosos a se debruçarem em pesquisas científicas, também vêm promovendo alterações curriculares e ações didático-pedagógicas no interior dos cursos de formação de professores, no caso específico desta dissertação, nos cursos de formação de professores de EF.

Além disso, é importante destacar a existência de leis elaboradas e políticas públicas que assumem um papel importante para um processo inclusivo maior e melhor, com reflexos na formação do professor na perspectiva da inclusão.

Portanto, tendo como base inspiradora os fatos narrados anteriormente, iniciamos as conclusões deste estudo a partir dos elementos que constituíram e conduziram as discussões relativas às três categorias de análise utilizadas, produtos tanto dos fundamentos advindos dos aspectos teóricos, quanto dos dados coletados. Para efeito orientador da leitura, passamos a escrever estas conclusões tentando discutir os achados da investigação à luz de seus objetivos.

Os resultados encontrados permitem afirmar que cada nível de ensino (educação básica, formação inicial e continuada) tem sua contribuição na atuação dos professores nas aulas com participação dos alunos com deficiência.

O discurso dos professores mostrou que a partir dos conteúdos da formação inicial e continuada, interligados com os conhecimentos docentes da prática na escola é possível desenvolver a inclusão dos alunos. Entretanto, é necessário que a

inclusão continue sendo trabalhada de modo abrangente na formação inicial e que amplie o diálogo entre os conhecimentos do cotidiano escolar e os conhecimentos específicos da formação continuada na perspectiva da inclusão.

No mesmo sentido, podemos apontar que é de suma importância aproximar a prática e a teoria, e também buscar a maior presença de pessoas com deficiência no ambiente acadêmico por meio de projetos e estágios. Na discussão, foi sinalizado pelos autores que é necessário que os conteúdos relacionados ao atendimento aos alunos com deficiência sejam abordados de forma mais interdisciplinar.

Os professores foram enfáticos que objetivam a autonomia e a independência em relação aos alunos com deficiência nas aulas de EF. Assim, buscam explorar o que os educandos têm de bom, focam nas suas potencialidades e não nas suas limitações. Porém, para atingir esses objetivos os profissionais mencionaram que em algumas oportunidades tem uma barreira que é a família, que muitas vezes acaba dificultado a aprendizagem do aluno, não deixando o jovem com deficiência ter seu potencial estimulado.

Os docentes relataram que uma das principais formas de estratégias de ensino foi a adaptação das tarefas para os alunos. Contudo, discutimos e apontamos que essa adaptação tem que ter um objetivo que desafie a aprendizagem do aluno e não apenas diminua o grau de dificuldade do exercício. É importante citar que no entendimento dos educadores, eles já adaptam as atividades e até mesmo as formas de explicações das tarefas para os alunos que são ditos “normais”.

As políticas públicas educacionais inclusivas estão cada vez mais presentes não apenas de formas simbólicas, mas, estão sendo implantadas e vistas na Rede Municipal de Rio Grande. Podemos concluir isso com o documento elaborado de forma coletiva pela SMEd que contém as orientações sobre as medidas que auxiliam num melhor processo inclusivo. Esse documento deixa os procedimentos mais compreensíveis para que possam ser melhor requisitados e executados.

As iniciativas que mais foram destacadas durante os discursos dos professores foram as formações sobre inclusão e as salas de recursos. Essas ações têm reflexos diretamente num progresso em relação à inclusão e a soma do conhecimento à formação docente.

Assim, longe de querermos encerrar este debate, pensamos ter contribuído para a continuidade das discussões sobre os processos de inclusão, em especial, nos cursos de formação de professores de EF, a partir do referencial teórico utilizado e dos resultados encontrados.

9. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, E. S; CORDERO, O. G H. A inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais nas aulas de Educação Física no ensino regular. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente** 5(2): 81-97, jul-dez, 2014. Disponível em:
<<http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/RevistaFAEMA/article/viewFile/255/178>>
> Acesso em: 24 set. 2016.
- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. O aluno com deficiência visual. In: ALVES, M.L.T; MOLLAR, T.H.; DUARTE, E. (Org.). **Educação física escolar: atividades inclusivas.** São Paulo: Phorte editora, 2013. p.37-49.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A inclusão do deficiente visual nas aulas de educação física escolar: impedimentos e oportunidades. **Revista Acta Scientiarum Humanand Social Sciences.** Nº 2, v. 27, Maringá, 2005 p. 231-237. Disponível em:
<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/204/151>> Acesso em: 16 set. 2016.
- ALVES, M. L. T.; FIORINI, M. L. S. Como promover a inclusão nas aulas de educação Física? A adaptação como caminho. **Revista da Sobama**, Marília, v.19, n.1, p., Jan./Jun., 2018.
- ARAUJO, P. F. de; RIBEIRO, S. M. A formação acadêmica refletindo na expansão do desporto adaptado: uma abordagem brasileira. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Campinas**, v. 25, n. 3, p. 57-69, maio 2004. Disponível em:
<<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/238/240>> Acesso em: 26 set. 2016.
- AMORIM, W.C. **O Professor de Educação Física e as Demandas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2017. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.
- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1163-1176, out./dez. de 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BIEGER, N. C. K. **A formação inicial dos professores de educação física para a inclusão escolar.** 2011. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial: Deficiência Mental e Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Nacional da República Federativa do Brasil**. Brasília – Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca** Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Corde, 1994.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial**, n. 248, de 23/12/1996.

_____. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. MEC/INEP. **Censo Escolar 2017** Notas estatísticas. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view.>. Acesso em: 1 de abril. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação e recreação para a pessoa com deficiência física - recursos pedagógicos adaptados**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação – Educação Especial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>> Acesso em: 24 set. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Resolução CNE /CEB nº 4, de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

_____. Resolução do MS/ CNS/ CNEP nº 196/96 de 10 de outubro de 1996. Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial**, n. 248, de 23/12/1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/plano1.pdf>> Acesso em: 24 set. 2016.

CALDEIRA, A. M. S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 22, n. 3, ago. 2009. ISSN 2179-3255.

CAMPBELL, S. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro, RJ: Wak Ed. 2009.

CARREIRO, F. C. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, n.1, p. 26-39, 1994.

CARVALHO, C. L.; SALERNO, M. B.; PICULLI, M.; ARAÚJO, P. F. A percepção dos discentes de educação Física sobre a inclusão escolar: Reconstruções por intervenção na formação inicial. **Revista Motrivivência** v. 29, n. 50, p. 153-169, maio/2017.

CHICON, J.F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Formação continuada, educação física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S815-S829, abr./jun. 2014.

CHICON, J. F.; MENDES, K.A.M.O.; SÁ, M. D. C.S. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Revista Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 17, n. 04, p. 185-202, out/dez de 2011.

CHICON, J. F.; PETERLE, L.L.; SANTANA, M. A. G. Formação, educação física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 36, fev. 2016. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2172>> Acesso em: 27 set. 2016.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. As abordagens pedagógicas da/na educação física: algumas proposições para pensar as práticas docentes. In: CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. **Metodologia do ensino da educação física**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), 2010. p. 26-62.

CONCEIÇÃO, V. J. S.; KRUG, H. N.; BOROWSKI, E. B. V.; FRASSON, J. S. Formação inicial e a prática pedagógica do professor de educação física iniciante. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 17(1): 86-97, 2014. Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 1 abr. 2018

COPETTI, J.R. **A educação física escolar e o autismo: um relato de experiência no Instituto Municipal de Ensino Assis Brasil (IMEAB) no Município de Ijuí (RS)**. 2012. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física Licenciatura) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

CORSI, A. M.; LIMA, E. F. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). **Processos formativos da docência: conteúdos e práticas**. São Carlos: EdUFCSCar, 2005.

CRUZ, G. de C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-80, abr./jun. 2005. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180755092005000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 19 fev. 2017.

CRUZ, G.C. Formação profissional em Educação Física à luz da inclusão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ATIVIDADE MOTORA ADAPTADA, 4. 2001, Curitiba, **Anais...** Curitiba: SOBAMA, 2001. p.108-110.

CUNHA, A. L.; RIBEIRO, S. M. **Contribuições do currículo na formação inicial do professor de educação física na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.** EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação - PUCPR. 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18612_7917.pdf> Acesso em: 22 abr. 2018.

CUNHA, I. C. Inovações Pedagógicas e a reconfigurações dos Saberes no Ensinar e Aprender na Universidade. In: **VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**. p. 1-18, Coimbra: Portugal, 2004. Disponível em:

<<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MArivalsabelCunha.pdf>.> Acesso em: 2 abr. 2018.

CUNHA, R. F. P.; GOMES, A. L. L. Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 414-429, maio/ago. 2017.

DEBUS, M. Manual de excelência em investigação mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

DINIZ, A. C. D. **O processo de inclusão da criança com Síndrome de Down em contextos escolares diferenciados**. 2008. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presidente Antônio Carlos, Barbacena, 2008.

DUTRA, R. S.; SILVA, S. S. M.; ROCHA, R. C. S. A educação inclusiva como projeto da escola: O lugar da educação física. **Revista Adapta**, ano 2, n. 1, p. 7-12. Rio Claro: UNESP, 2006.

FERREIRA, E.; LOPES, R. G. B.; FERREIRA, R.; NISTA-PICCOLO, V. L. Um olhar sobre a educação física adaptada nas universidades públicas paulistas: atividades obrigatórias e facultativas. **Revista Educação Física/UEM**, v. 24, n. 4, p. 581-595, 4. trim. 2013.

FILUS, J.; MARTINS JUNIOR, J. Reflexões sobre a formação em educação física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2. sem. 2004.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E. J. Formação continuada do professor de Educação Física com foco na inclusão escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 21(1):59-73, jan./abr., 2016.

FRANK, R.; STOCCO, J.; BORELLA, D. R.; STORCH, J. A.; SCHONE, A. Formação inicial e continuada de docentes de educação física atuantes na modalidade de educação especial. **Revista Motrivivência**, Ano XXV, Nº 40, P. 80-89 Jun./2013.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade**. Vol 28. Campinas, SP: 2007.

FONSECA, M. M. L. B. **Os Desafios da Inclusão de Alunos com Síndrome de Down**. 2012. 153f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, 2012.

FUMEGALLI, R. C. A. **INCLUSÃO ESCOLAR: O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS?**. 2012. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física Licenciatura) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

GARCIA, M, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49, ago./dez., 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.eutenticaeditora.com.br>> Acesso em: 2 abr. 2018

GAYA, A. **Ciências do movimento humano: introdução à metodologia da pesquisa**. Artmed. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; MAGALHÃES, E.F.C.B.; CARNEIRO, R.. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O.; MORI, N.N.R.; SHIMAZAKI, E.M. (Orgs.). **Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial**. Londrina: Ed.UEL, 1998. p.373-378.

GOMES, A. L. L. A Formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência. **Revista Educação Inclusiva - REIN**, Campina Grande, PB, v1.01, n.01, julho/dezembro-2017, p.29-36.

JESUS, D. M. Formação de professores para inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, S.P: Junqueira Martins, 2008.

LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 2, p. 257-280, maio/ago. 2007.

LIMA, L. F. **A relação teoria-prática no processo de formação do professor de Educação Física**. Uberlândia: UFU, 2000. 235p.

LIMA, S. M. T. **Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária**. 2005. 187f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MACENHAN, C. TOZETTO, S. S. **A mobilização dos saberes docentes na prática pedagógica: uma relação teórico-prática**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.1. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/170-1.pdf> Acesso em: 15 abr. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como Fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

_____, dos Santos, M. C. D., de Figueiredo, R. V., Ropoli, E. A., & Machado, R. (2010). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MARQUES, U. M.; CASTRO, J. A. M.; SILVA, M. A. Actividade Física Adaptada: uma visão crítica. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2001, vol. 1, nº 1, 73–79.

MEDEIROS, C. R.; CONCEIÇÃO, V. J. S. Trajetória docente de professores de educação física na fase de entrada na carreira: um estudo sobre saberes mobilizados para a construção da identidade docente. In: **VI CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, 2012, Rio Grande. Anais... 2012. v. 1. p. 1.

MENDES, E. G. "A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil". **Revista Brasileira de Educação** 11.33 (2006): 387-405.

MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (orgs.). **Educação à distância na diversidade**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Extensão, Faculdade de Ciências, 2009.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA, S.; HUNGER, D. (orgs.) **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006, v.1, p. 59-75.

NASCIMENTO, K.P. RODRIGUES, G.M. GRILLO, D.E. MERIDA, M.A.A formação do professor de educação física na atuação profissional inclusiva. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 2007, 6 (3): 53-58 Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil. Escola Superior de Educação Física de Jundiaí – Brasil. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1225/0>> Acesso em: 19 fev. 2017.

NASCIMENTO, S. F.. Professores de educação física em ação de formação continuada: a inclusão como foco de reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 36, fev. 2016. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2176>> Acesso em: 27 set. 2016.

OLIVEIRA, P. S.; NUNES, J. P. S.; VAN MUNSTER, M. A. V. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 570-590, maio/ago. 2017 ISSN 1809-4309. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 2 abr. 2018.

OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, 2008. p. 15-32.

PALMA FILHO, J. C. Impactos da globalização nas políticas públicas em educação. In: PALMA F. J. C. e TOSI P. G. (Orgs). **Pedagogia Cidadã: Caderno de formação.** Política Educacional. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005. 48 p.

PEREIRA, I.B. **Educação física adaptada a estudantes com necessidades educativas especiais.** Projeto de Pesquisa do Trabalho de Conclusão da Universidade de Brasília, 2012, GO.

PIMENTA, S. G. **O estágio como campo de conhecimento.** 3ªed.. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 17. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 161-178.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POKER, R. B. Adequações Curriculares na área da surdez. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M. (Orgs.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial.** São Paulo: Cultura Acadêmica-Fundepe, 2008. p. 167-178.

PRIETO, R. G. **Políticas públicas de inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6:educacao-inclusiva&id=73:politicas-publicas-de-inclusao-compromissos-do-poder-publico-da-escola-e-dos-professores> Acesso em: 24 set. 2016.

RABELLO, R. S. A formação continuada do professor de arte na perspectiva de uma educação inclusiva. In: MIRANDA, Theresinha G. et all (orgs). **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador, Edufba, 2009.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte americanas. **Revista da Somaba,** São Paulo, v. 5, n. 1, p.1-4, 2000.

RODRIGUES, I. E.; FERREIRA, S. F. F. A Prática Pedagógica do Professor de Educação Física em um Ambiente Escolar Inclusivo. **Revista da Sobama,** Marília, v. 14, n. 1, p. 33-38, Jan./Jun., 2013.

RODRIGUES, D. **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e educação.** Bauru, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132003000200004&lng=es&nrm=iso> Acesso em: 1 nov. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2011.

SÁ, M. G. C. S.; BONFAT, D. L.; CHICON, J. F.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017. ISSN 1809-4309

SAHFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SALERNO, M. B. **A formação em educação física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014 184f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SALLES, W. N.; ARAUJO, D. FERNANDES, L. L. Inclusão de alunos com deficiência na escola: percepção de professores de Educação Física. **Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 13, n. 4, p. 1-21, out./dez. 2015. ISSN: 1983-9030.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-25.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. ano 1, n.1, p.19-23, Brasília, outubro de 2005.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos profissionais de Educação Física**. Londrina: O Autor, 2001.

Secretaria da Município da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS – 2016**. Rio Grande: – SMED/ Núcleo de Diversidade e Inclusão.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2007.

SILVA, C. C.; CASTRO, P. T. P.; COSTA, M. G. L. **Educação inclusiva: preocupação com a aprendizagem de todos**. 2017. XIV Jornada Científica das Faculdades Integradas de Cacoal – UNESC. Disponível em: <<https://revista.unescnet.br/index.php/jc2016/article/view/700/421>> Acesso em: 19 abr. 2018.

SILVA, L. F. N. **Barreiras para a prática de educação física por parte de estudantes com deficiência na classe regular: um estudo de grupos focais com professores**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação

Física Licenciatura) - Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.

SILVA, M. A. O. O discurso dos professores sobre a formação continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24. **Anais...**, Caxambú, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/textos> Acesso em: 30 abr. 2018.

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. 201. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SOUZA, M. M. **Inclusão educacional de estudantes com deficiência: Práticas pedagógicas da educação física na escola**. 2016. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SOUZA, A. A.; COSTA, C. O.; SOARES, R. Refletindo sobre a importância da pesquisa na formação e na prática docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 10, n. 1, jul. de 2011.

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.13, p.5-24, jan./abr. 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Espanha: Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura**, 1994.

ANEXOS

ANEXO A: QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAR OS PROFESSORES

1. Sobre a sua formação:

Há quantos anos é formado? _____

Qual sua instituição de origem? () Privada () Pública

Na sua formação teve alguma disciplina que abordava sobre pessoas com deficiência?

() Sim () Não

2. Sexo

() Masculino

() Feminino

Idade ____ anos.

3. Na sua formação continuada você realizou algum curso ou capacitação voltada ao atendimento de crianças e jovens com deficiência?

() Não

() Sim – Quais? _____

4. Qual o tempo que trabalha com aluno com deficiência na escola?

() Menos de um ano

() Entre 1 a 3 anos

() Entre 3 a 6 anos

() Mais de 6 anos

ANEXO B: ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

➤ Formação do professor

- Quais as contribuições que a formação de educação física proporciona em relação a dar aula para seus alunos com deficiência?
- Quais são as estratégias de ensino que resgatamos da nossa formação acadêmica para trabalharmos com alunos com deficiência na escola?
- De qual forma foi abordada a inclusão, deficiência e educação física adaptada na sua formação acadêmica? Apenas em disciplinas específicas como “atividade física adaptada” por exemplo ou de forma mais ampla em mais disciplinas?
- Na nossa formação o principal ponto que temos que discutir é relação entre teoria e prática?

➤ Inclusão

- Quais os principais objetivos que vocês direcionam nas aulas para os alunos com deficiência? A inclusão está ligada primeiramente a percepção/sensibilidade do professor?
- Durante as aulas as atividades são montadas a partir de adaptações ou existe a busca de novos conhecimentos para o planejamento das aulas. Procura-se um conhecimento ou adapta-se tudo?
- Em sua opinião, a participação do aluno com deficiência em aulas de educação física auxilia a inclusão do aluno na comunidade escolar?

➤ Políticas públicas educacionais inclusivas

- Após a consulta ao documento elaborado pela Secretaria da Educação do Município de Rio Grande: “A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Orientações e Procedimentos Operacionais para a Rede Municipal de Ensino do Rio Grande/RS – 2016”, podemos destacar algumas ações oriundas de Políticas Públicas visando uma efetiva inclusão:
 - - Sala de recursos/ Multifuncional, monitores, flexibilização/adaptação de currículo, inclusão até 02 (dois) estudantes com laudo de necessidades educacionais específicas.
 - Essas medidas são vistas nas escolas? A busca pela a implantação dessas ações se origina da Equipe Diretiva e Pedagógica? Quando ocorre a solicitação por parte dos professores são atendidas por parte da Escola e a Secretaria da Educação? Como é a relação entre o professor de educação física e os monitores e os professores da sala de recursos?

ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pesquisador responsável: Alexandre Carriconde Marques

Instituição: Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas Endereço: Rua Luís de Camões, 625.

Telefone: (53) 3273 2752

Concordo em participar do estudo **“FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS”**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo. **PROCEDIMENTOS:** Fui informado de que o objetivo geral é analisar a formação dos professores de educação física que atuam com alunos com deficiência nas escolas da Rede Municipal de Rio Grande – RS, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá um questionário e um grupo focal.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado que não existem riscos.

BENEFÍCIOS: Os benefícios de participar na pesquisa relacionam-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem para a disciplina de educação física na escola.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone:(53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Alexandre Carriconde Marques

ANEXO D – REGISTROS FOTOGRÁFICOS DA INTERVENÇÃO

