

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**FORMAÇÃO INICIAL INTEGRADA OU INCLUSIVA: O CASO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR.**

GISELLE FONTENELLE DE MATOS

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Fevereiro de 2020



GISELLE FONTENELLE DE MATOS

**FORMAÇÃO INICIAL INTEGRADA OU INCLUSIVA: O CASO DO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

BOA VISTA – RR

2020

Copyright © 2020 by Giselle Fontenelle de Matos

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M433f Matos, Giselle Fontenelle de.
Formação inicial integrada ou inclusiva: o caso do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR. / Giselle Fontenelle de Matos. – Boa Vista (RR) : UERR, 2020.
112 f. : il. 30 cm.
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu Acadêmico* em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.
Inclui apêndices.
Inclui anexos.
1. Inclusão 2. Alunos com deficiência 3. Formação inicial
4. Licenciatura em Educação Física I. Nicoletti, Lucas Portilho (orient.)
II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR IV. Título
UERR.Dis.Mes.Edu.2020.01 CDD – 796.0196 (21. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

GISELLE FONTENELLE DE MATOS

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora


PROF. DR. LUCAS PORTILHO NICOLETTI
Orientador
UERR


PROF.ª DR.ª MARISTELA BORTOLON DE MATOS
Membro Titular Interno
IFRR


PROF. DR. VINÍCIUS DENARDIN CARDOSO
Membro Titular Externo
UERR

Boa Vista – RR

2020

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Altair Pinheiro de Matos (*in memoriam*) e M^a Auxiliadora Fontenelle de Matos pela educação, pelos princípios e pela presença no decorrer da minha vida.

As minhas irmãs, Izadora, Aldinelle e Jéssica Fontenelle de Matos, que apesar de não estarmos todo tempo juntas, sempre demonstram preocupação comigo e me incentivam com palavras de carinho nessa árdua caminhada.

Ao meu namorado Wesllen Felipe, que me confortou nos momentos de tristeza e de desespero que às vezes surgem no decorrer deste caminho, me ajudando em várias tarefas, me incentivando para não fraquejar e desistir.

Aos meus professores queridos e parceiros pela dedicação, incentivo e paciência.

AGRADECIMENTOS

Louvo e agradeço a Deus pelas bênçãos e proteções, e, por ter me concedido saúde e sabedoria no decorrer dessa caminhada.

Agradeço a minha família que sempre está ao meu lado nos momentos tristes e alegres, me ajudando a enfrentar todos os obstáculos da vida e desta caminhada, seguindo com humildade, dignidade e sabedoria.

Ao meu orientador Prof^o. Dr. Lucas Portilho Nicoletti que gentilmente me aceitou como orientanda, me ajudou e me guiou, dando todo suporte necessário para concluir esta etapa.

Aos meus amigos e colegas que sempre torceram por mim e me incentivaram.

Aos professores-sujeitos por aceitarem participar da pesquisa.

Enfim, muito obrigada a todos que me apoiaram em mais esta jornada.

RESUMO

A inclusão das pessoas com deficiência no processo educativo é um desafio para todos os envolvidos. Um desafio que precisa ser superado e realizado de forma não mais social e, sim, educacional. Com professores envolvidos no desenvolvimento dos alunos e não os deixando de lado durante a aula. Nesse sentido, a preocupação com a formação inicial nos cursos de licenciatura se torna fundamental para que os futuros professores possam atuar na proposta inclusiva. Para tal, este estudo tem como objetivo geral analisar se o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva. Na perspectiva inclusiva, o problema deixa de estar centrado no aluno e se desloca para o sistema educacional. Com isso, o sistema educacional precisa ser reestruturado para atender as necessidades dos alunos com deficiência, proporcionando meios para que esses alunos alcancem progressos escolares. A pesquisa se assentou no método fenomenológico-hermenêutico e na abordagem qualitativa. Fenomenologia é o modo científico de como conhecer a realidade. Realidade que a hermenêutica ligada a Fenomenologia propõe conhecer, compreender e interpretar através das experiências vividas dos sujeitos. Estes sujeitos foram 10 professores formados pela UERR, que atuam na Rede Municipal de Ensino do município de Boa Vista, Roraima e possuem nas salas de aula alunos com deficiência. A coleta das informações se deu através das observações e entrevistas semiestruturadas. Quanto ao resultado, destaca-se que apesar de várias políticas públicas voltadas a inclusão estarem em vigor e estarmos em pleno século XXI, ainda se encontra curso de Licenciatura e professores que atuam com objetivo somente de socializar os alunos com deficiência nas escolas. Deste modo, sugere-se ao curso de Licenciatura em Educação Física da UERR que os professores formadores trabalhem mais detalhadamente com o processo de inclusão ou que o curso acrescente disciplinas na matriz curricular referentes à educação especial com foco para atuação inclusiva ou até mesmo, os professores formadores nortearem as disciplinas voltadas à educação física escolar com conceitos de educação especial e educação inclusiva, de tal forma a não deixar somente para as disciplinas específicas, contribuindo para uma melhor formação inicial do licenciando.

PALAVRAS-CHAVES: Inclusão. Alunos com deficiência. Formação inicial. Licenciatura em Educação Física.

ABSTRACT

The inclusion of people with disabilities in the educational process is a challenge for everyone involved. A challenge that needs to be overcome and carried out in a more social but educational way. With teachers involved in the development of students and not leaving them aside during the class. In this sense, the concern with initial training in undergraduate courses becomes essential so that future teachers can act on the inclusive proposal. To this end, this study aims to analyze whether the Degree in Physical Education at the State University of Roraima - UERR contributes to the training of teachers who can exercise their teaching practice in an inclusive perspective. From an inclusive perspective, the problem is no longer student-centered and shifts to the educational system. As a result, the educational system needs to be restructured to meet the needs of students with disabilities, providing the means for these students to achieve school progress. The research was based on the phenomenological-hermeneutic method in the qualitative approach. Phenomenology is the scientific way of knowing reality. Reality that hermeneutics linked to Phenomenology proposes to know, understand and interpret through the lived experiences of the subjects. These subjects were 10 teachers trained by UERR, who work in the Municipal Education Network of the municipality of Boa Vista, Roraima and have students with disabilities in the classrooms. The information was collected through observations and semi-structured interviews. As for the result, it is noteworthy that although several public policies aimed at inclusion are in force and we are in the middle of the 21st century, there is still a Bachelor's degree and teachers who work with the sole objective of socializing students with disabilities in schools. Thus, it is suggested to the Physical Education Degree course at UERR that the teacher teachers work in more detail with the inclusion process or that the course adds disciplines in the curricular matrix referring to special education with a focus on inclusive performance or even, teacher teachers guide the disciplines aimed at school physical education with concepts of special education and inclusive education, in such a way as not to leave only to specific subjects, contributing to a better initial training of the licensee.

KEYWORDS: Inclusion. Disabled students. Initial formation. Degree in Physical Education.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 - Períodos da Educação Especial
- Quadro 2 - Resoluções dos Professores de Educação Física
- Quadro 3 - Esquema Paradigmático
- Quadro 4 - Características quanto à formação dos professores-sujeitos
- Quadro 5 - Características quanto à atuação dos professores-sujeitos
- Quadro 6 - Integração e Inclusão Escolar
- Quadro 7 - Respostas dos professores-sujeitos referente à pergunta: Por que ele (a) não participa da aula?
- Quadro 8 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UERR
- Quadro 9 - Ementa da Disciplina Específica
- Quadro 10 - Nova Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UERR

LISTA DE SIGLAS

AACD	Associação de Assistência à Crianças Deficientes
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ART	Artigo
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONUNI	Conselho Universitário
CORDE	Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
DOE	Diário Oficial do Estado
EF	Educação Física
IES	Instituto de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
RR	Roraima
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD	Transtorno Desafiador de Oposição
UERR	Universidade Estadual de Roraima

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	15
2.1.	No Mundo.....	15
2.2.	No Brasil.....	18
2.3.	No Município de Boa Vista – RR.....	24
3.	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	27
3.1.	No Brasil.....	27
3.2.	Na Universidade Estadual de Roraima – UERR.....	34
3.3.	Na Perspectiva Inclusiva.....	37
4.	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	42
5.	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	49
5.1.	O Desenvolvimento da Pesquisa.....	55
5.1.1.	Critérios de Inclusão dos professores-sujeitos.....	55
5.1.2.	Procedimentos Éticos.....	55
5.1.3.	Elaboração dos Instrumentos.....	55
5.1.3.1.	As Observações.....	56
5.1.3.2.	As Entrevistas.....	57
5.2.	A Análise das Informações.....	59
6.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
6.1.	Os Professores-sujeitos.....	60
6.1.1.	Caracterização dos professores-sujeitos quanto à formação.....	60
6.1.2.	Caracterização da atuação dos professores-sujeitos.....	62
6.2.	O Diálogo entre a Pesquisadora e os Professores-sujeitos.....	69
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	98
	APÊNDICE.....	105
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA COLETA DOS DADOS.....	106
	ANEXOS.....	107
	ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA.....	108
	ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	109
	ANEXO 3 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	110
	ANEXO 4 – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO.....	111
	ANEXO 5 – CARTA DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO.....	112

1. INTRODUÇÃO

Meu interesse por pessoa com deficiência, assunto que envolve essa pesquisa, surgiu em 2008 quando meu pai sofreu um AVC e ficou com várias sequelas físicas. No ano seguinte, fomos para um hospital renomado em reabilitação localizado em São Luiz – MA.

Neste hospital, meu pai fazia várias terapias e uma delas era com a pedagoga. Quando a conheci, observei sua prática e conversamos a respeito da sua atuação, fiquei encantada, uma vez que ela era pedagoga, possuía uma especialização para atuar com idosos e mestrado em educação especial. Esta profissional foi uma motivação para eu continuar na profissão, em razão que estava desmotivada e frustrada profissionalmente. E até então, minha graduação era Bacharelado em Administração, com caminho traçado para seguir carreira e sair da área educacional. Contudo, meu encantamento pela atuação profissional da pedagoga do meu pai me fez mudar de ideia.

Minha área e atuação desde 2001 sempre foi educacional. Sou do quadro efetivo do Estado como professora (Ensino Médio em Educação Física) e em 2010, por causa da reabilitação do meu pai, conheci o Centro Estadual de Equoterapia e o brilho nos olhos surgiu para seguir minha carreira educacional, apesar de me encontrar desmotivada. O Centro Estadual de Equoterapia abrange atendimentos montados a cavalos para crianças, adolescentes e adultos com deficiências, cujo objetivo pode ser de reabilitação, educacional e/ou equitação e é onde atuo até hoje com muita satisfação.

Entretanto, precisava me capacitar, então foquei nos estudos e em 2011, iniciei o curso de Licenciatura em Pedagogia. Já em 2013, iniciei o curso de Licenciatura em Educação Física e, em 2015, a Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva, além de vários cursos na área de Equoterapia.

Diante da minha história de vida, o problema desta pesquisa surgiu a partir da minha experiência como acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física e em Pedagogia e, também, enquanto atuava em Escola como professora do Estado de Roraima de 2001 a 2009, pois tanto nos estágios supervisionados, quanto nas Escolas que trabalhei, existiam alunos com deficiência e muita dificuldade para atuar atendendo a necessidade de todos na sala de aula. Dificuldades na estrutura

física das salas e da Escola, nos ajustes dos recursos pedagógicos e das estratégias de ensino, do apoio Escolar para com a atuação dos professores, e até mesmo o pouco conhecimento que tinha. Buscava ideias que me auxiliassem na prática pedagógica em relatos de experiências, literaturas, cursos, capacitações, para fazer com que todos os alunos com deficiência das minhas salas de aulas participassem das atividades.

Depois de várias leituras e, principalmente, os livros da Especialização, obtive o conhecimento sobre integração e inclusão das pessoas com deficiência. Comecei a ler e a me aprofundar mais neste assunto, percebendo cada vez mais que era um assunto focado na atuação da comunidade escolar. As reflexões e as ideias foram aparecendo, quando surgiu o problema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Pesquisei para saber como era a atuação dos professores de educação física de uma determinada escola particular, se era integrada ou inclusiva. O resultado mostrou que eram professores que atuavam de maneira integrada.

Em 2017, transformei meu TCC em projeto para ingressar no mestrado tendo como problema central se a estrutura curricular do curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR capacitava de maneira significativa os futuros professores para trabalharem no processo educacional inclusivo. Este problema se apresentou a mim por conta do resultado de meu TCC que mostrou que os professores não atuavam na perspectiva inclusiva e eu queria entender e aprofundar a pesquisa questionando “Por que não atuam?”, “É responsabilidade da universidade que não forma para esta perspectiva?”, “Qual a explicação para estas atuações?”.

Em 2018, organizei o projeto do ano anterior, com as sugestões propostas pela banca avaliadora e participei novamente do processo seletivo. Ingressei no mestrado com o objetivo geral de analisar se o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva, uma vez que me formei nesta universidade e gostaria de contribuir com a instituição e a formação dos próximos licenciados a se sentirem mais seguros na atuação com alunos com deficiência.

Para melhor direcionar o andamento da pesquisa, foram estabelecidos dois objetivos específicos: identificar quais as Escolas Municipais de Boa Vista que

atendem alunos com deficiência onde trabalham egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e verificar se a prática docente dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UERR é integrada e/ou inclusiva.

A partir desta preocupação, considero que a formação inicial dos cursos de licenciatura, preparando os futuros professores para atuarem na realidade existente, podem abrir portas e incluir de maneira significativa os alunos com deficiência, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

No decorrer da pesquisa, serão abordadas duas atuações do professor: a atuação integrada e a atuação inclusiva. A integrada é quando o professor ministra sua aula sem ajustes, não fazendo com que todos participem juntos, isto é, o aluno com deficiência frequenta as aulas, mas não participa ou não participa juntos com os outros alunos. A atuação inclusiva, quando o professor, junto com a comunidade escolar, tem a preocupação em atender a diversidade que possui na sala de aula com ajuste no conteúdo, na metodologia, na avaliação, etc. O professor busca contribuir para que o aluno desenvolva sua independência, sua potencialidade e que possa fazer isso juntamente com os demais alunos.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de reflexão, de superação, de mudança do atual quadro da educação para realmente se preocuparem em atender com qualidade as necessidades dos alunos com deficiência e de todos que frequentem as salas regulares de ensino. Apesar de estarmos no século XXI, quando falamos de Educação Especial voltamos para o século XIX, no qual atendimento para pessoas com deficiência era marcado por particularidades isoladas. O aluno com deficiência era inserido no âmbito escolar como qualquer outro, sem considerar suas especificidades no processo de aprendizagem.

Os alunos com deficiência não podem ser somente uma estatística ou um corpo presente em uma sala de aula regular, nem muito menos ter como objetivo somente a socialização. Os professores podem usar a seu favor a diversidade de alunos e desenvolver um ensino centrado para qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e ser capaz de dar respostas às necessidades dos alunos.

Considerar as diferenças individuais da humanidade é de suma importância para a convivência entre as pessoas e para a inserção dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Reconhecer as diferenças facilitará o ajuste dos recursos para melhorar a aprendizagem e, assim, garantir o ensino de todos os alunos.

Os professores podem e devem proporcionar aos alunos atividades que sejam capazes de executar a partir de procedimentos adequados para que todos participem e executem as atividades voltadas para o desenvolvimento de suas aptidões e de suas potencialidades.

Dentro do cotidiano escolar, a criatividade e o bom senso dos professores é uma das principais armas para o ensino e para a aprendizagem das crianças com deficiência e para isso algumas ações pedagógicas são necessárias nesses processos para minimizar as dificuldades encontradas neste percurso.

Neste sentido, a escola pode oferecer reuniões com a comunidade para discutir as dificuldades e buscar soluções para as necessidades de todos, encontros com os pais de alunos por séries para verificar comportamentos, auxiliar a professora na aprendizagem dos alunos, investir na estrutura física da escola, ter uma gestão participativa e colaborativa. Os professores podem fazer modificações no *layout* da sala, ajustar o planejamento, o currículo, a metodologia e a avaliação, participar de cursos, palestras e congressos visando sua formação continuada. São mudanças e ações plausíveis e positivas para todos, não somente para os alunos com deficiência.

No art. 3º do Estatuto da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15, considera-se um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento, como: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistida, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elementos de urbanização, mobiliário urbano, profissional de apoio escolar entre outros (BRASIL, 2015a).

Isto posto, uma forma de avançar na perspectiva da superação destes limitantes é primar por uma atuação comprometida, na qual todos os professores acreditem na inclusão, acreditem que possuem instrumentos significativos para que ela se torne efetiva, pois podem utilizar técnicas que melhorem o processo de ensino e de aprendizagem e a qualidade de vida dos alunos com deficiência.

Acredita-se que a Educação Física poderá contribuir na área da educação inclusiva, utilizando-se de práticas pedagógicas, com criatividade, valorizando o corpo, o movimento, a brincadeira, o jogo, a expressão e o desporto para reafirmar que as diferenças são fundamentais e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação, a solidariedade e a potencialidade (SANTIAGO; FUMES, 2005).

É importante compreender que a inclusão é um processo que envolve pessoas. Por isso não há como afirmar que existe um modelo que vai ser o ideal para todas as pessoas e em qualquer lugar. É fundamental entender que o que vai qualificar e promover cada processo de inclusão é o esforço coletivo em refletir bastante e profundamente, propor e apoiar ideias inclusivas e ter coragem de colocá-las em prática, assumindo os riscos de errar, mas tendo sempre a disposição de aprender com os erros, e a partir daí criar novas práticas.

A organização dessa pesquisa está dividida em 5 capítulos. No primeiro, abordaremos o histórico da educação especial, a questão do deficiente na sociedade ao longo do tempo: no mundo, no Brasil e no município de Boa Vista – RR.

No segundo capítulo, descreveremos as transformações ocorridas no ensino superior, referentes às políticas da formação inicial do curso de licenciatura de Educação Física no Brasil, na UERR e na perspectiva inclusiva.

A partir dessa abordagem, no terceiro capítulo, propõe-se a discussão sobre a atuação e a formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência.

No quarto capítulo apresentaremos a trajetória metodológica da pesquisa, em outras palavras, a abordagem metodológica, o tipo de pesquisa, os instrumentos de coletas de dados, os sujeitos e o desenvolvimento da pesquisa.

No quinto capítulo, descreveremos o caminho percorrido para o resultado da pesquisa e os discutiremos a luz de nosso referencial teórico, estabelecendo um profundo e proveitoso diálogo entre a pesquisadora, os sujeitos da pesquisa e a literatura pertinente.

E, por fim, os resultados e discussão.

2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É indispensável voltar um pouco na história da Educação Especial para destacar a resistência e a aceitação de cada época com as pessoas com deficiência. Também é preciso esclarecer conceitos das pessoas com deficiência que são utilizados no decorrer do estudo.

Antes de tudo devemos esclarecer o que define a pessoa com deficiência e para isso a atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/15, em seu Capítulo I e Art. 2º, afirma que a pessoa com deficiência é

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a, p. 20).

Outra definição que devemos explicar é o termo Educação Especial que conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 é “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” para alunos com deficiência (BRASIL, 1996, p. 22).

Salienta que a Educação Especial surgiu dentro de um contexto histórico da educação, quando alguns profissionais da saúde e professores disponibilizaram serviços e recursos para atender a necessidade específica dos alunos. A partir dessa iniciativa, a Educação Especial começa a ser escrita (BORGES, 2016).

Esclarecidos estes dois conceitos, abordaremos a questão da pessoa com deficiência na sociedade ao longo do tempo: no Mundo, no Brasil e no município de Boa Vista – RR.

2.1. NO MUNDO

Na sociedade primitiva o ser humano era obrigado a sair de casa para buscar seu sustento, caçando ou pescando. Suas capacidades físicas tinham que ser excelentes, já que, algumas vezes, participava de lutas de vida ou morte, caminhadas longas, corridas para perseguir ou fugir, nadava, mergulhava, carregava, transportava, arremessava, saltava, etc. Tudo isso dificultava a aceitação

de pessoas que fugiam do padrão, pois, incapazes de irem à busca da própria sobrevivência, seriam sempre dependentes. Por este motivo eram abandonadas no ambiente, o que inevitavelmente contribuía para sua morte. Essa fase é denominada de Período de Extermínio.

Na Antiguidade não era muito diferente da sociedade primitiva, as pessoas com deficiência eram vítimas de abandono e negligência por parte da família, uma vez que havia o ideal do adulto saudável e forte. Em Roma, Esparta e Atenas as crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Também na Roma Antiga, os bebês femininos eram colocados em julgamento pelo pai para saber se viviam ou morriam (SILVA, 2012).

Na Idade Média, contrário da Antiguidade, a doutrina cristã se propagou com o pensamento que todos os Homens são criaturas de Deus e tem direito à vida, portanto, todos deveriam ser aceitos; contrariando a prática corrente. Neste período, as interpretações acerca da deficiência foram ambíguas e contraditórias. Uns acreditavam que o nascimento de uma criança deficiente era castigo divino, por causa dos pecados cometidos pelos seus pais e familiares. Outros acreditavam que crianças nascidas com deficiência eram predestinadas ao dom da cura (FERNANDES, 2011).

Nesse contexto, com a influência do cristianismo as pessoas com deficiência deixaram de ser abandonadas e passaram a receber abrigo e alimentação. Como cita Fernandes (2011, p. 41) sobre o Período de Segregação

Derivada da concepção de filantropia e assistencialismo de que um ato de caridade conduziria à salvação da alma, inerente à concepção cristã, é que surgem, em meados do século XVI, as primeiras iniciativas de proteção com a criação de asilos e abrigos de assistência a pessoas com deficiência. Esse movimento histórico caracteriza o chamado *período da segregação* das pessoas com deficiências e instituições, que tinham o objetivo de enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade, como leprosos, os paralíticos, os doentes venéreos, os doentes mentais e toda a sorte de desajustados.

No século XVI, surgiram vários intelectuais tentando explicar a origem da deficiência do indivíduo e se eram realmente educáveis. Paracelso, médico, foi o primeiro a considerar a deficiência intelectual um problema médico, digno de tratamento; Cardano, filósofo, concordava com Paracelso, mas também se preocupava com a educação das pessoas com deficiência; Tomas Willis explicava

cientificamente que na pessoa com deficiência intelectual a estrutura cerebral era defeituosa ou falha; Locke acreditava que a mente era compreendida como página em branco (“tábula rasa”), que a experiência vai preenchendo essa página e via a deficiência como a carência de experiências possíveis de serem preenchidas com programas educacionais (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

A mudança de período dá ênfase para a parte educacional dos alunos com deficiência. Deixando para o passado que os mesmos não tem a capacidade de ensino e de aprendizagem. Tem início então uma nova etapa conceitual de Educação Especial, o Período de Institucionalização, na qual o deficiente passa a receber tratamento educativo especializado e programam formas de escolarização especializadas e institucionalizadas.

De acordo com Fernandes (2011), nos séculos XVIII a XIX são criados os primeiros espaços específicos para a educação de pessoas com deficiência, como:

- Em Paris, Instituto Nacional dos Jovens Cegos fundado por Valentin Hauy e a Escola Pública para Surdos fundada pelo abade Charles L’Épée;
- Em 1829, Louis Braille adaptou o código militar de comunicação noturna para um código de escrita para pessoas cegas, conhecido hoje por Braille;
- Em 1832, na Alemanha, foi fundada uma instituição para deficientes físicos;
- Em 1840, surge Johann Heinrich Pestalozzi, grande adepto da educação pública, defendendo que a educação era o direito absoluto de toda criança.

Nesta mesma época, 1840, Froebel, visitando uma escola do seu mestre Pestalozzi, aprofunda seus estudos e cria um sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornam o ensino mais rico, proveitoso, ganhando um aspecto lúdico e concreto. Já na primeira década do século XX surgem as escolas montessorianas, criadas por Maria Montessori, baseada na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

A transição dos períodos de segregação, de institucionalização e de integração é explicada por Borges (2016, p. 55),

Este sistema de ensino separado não foi bem aceito, principalmente porque a partir dessa época surge o movimento pelos direitos humanos, o que mobilizou muitos a favor dos grupos de alunos que estavam inseridos nestes locais de ensino, recebendo conhecimentos educacionais separados

do convívio dos demais. Constituiu-se assim, uma oposição a este tipo de educação segregada e ao mesmo tempo a favor de um novo modelo de institucionalização em ambientes educacionais, sem restrições para os deficientes juntamente com os considerados normais. Assim, configurou-se o conceito de integração.

Dalberio, Pereira e Aquino (2012, p. 1) complementam que o termo integração

[...] nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, mas se desenvolveu nos Estados Unidos. Em seguida, o Canadá juntou-se ao movimento, idealizado para atender os objetivos da corrente integracionista em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

Os mesmos autores enfatizam que o Período de Inclusão “[...] teve início nos Estados Unidos em 1975. [...] Trata-se de uma nova expressão que vem fazer da integração uma obrigação de todos: a inclusão. [...] Esse paradigma chegou ao Brasil na década de 90 (2012, p. 4)”.

2.2. NO BRASIL

No início do século XIX, com a influência das ideias liberais surgem às instituições para a educação de crianças com deficiência. Silva (2012, p. 21) destaca que o liberalismo “[...] influenciou o início da educação das pessoas com deficiência no Brasil porque o movimento estava vinculado com a democratização dos direitos para todos os cidadãos”.

Conforme cita Rodrigues e Maranhe (2008, p. 15), a história da educação especial no Brasil teve seu período de extermínio no século XVII e nos séculos XVIII e XIX, os períodos de segregação e institucionalização.

A história da Educação Especial no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas era comum no século XVII, que acabavam sendo devoradas por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a segregação/institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas.

No período de segregação e institucionalização surgiram algumas associações e institutos com objetivo de contribuir para a educação de crianças com deficiência. Destacam-se alguns:

- Em 1854, o Instituto dos Meninos Cegos, hoje o Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro;
- Em 1857, o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro;
- Em 1926, o primeiro Instituto Pestalozzi foi criado no Rio Grande do Sul;
- Em 1950, nascia a AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente, fundada pelo médico especialista em Ortopedia Dr. Renato da Costa Bomfim, que, inspirado na evolução tecnológica dos centros de reabilitação no exterior, criou uma estrutura semelhante no Brasil;
- Em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no Rio de Janeiro.

Um importante acontecimento na legislação brasileira, no período de institucionalização, foi à promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, lei nº 4024/61, que citava em dois artigos a educação de pessoas com deficiência.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 15).

Dez anos depois, em agosto de 1971, foi publicada a lei nº 5.692 de 11/08/1971 – a segunda LDBEN. Inicialmente, esta lei apresenta uma nova nomenclatura para as pessoas com deficiência e a determinação de tratamento especializado, característica do período de institucionalização:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 2).

Em junho de 1973, é criado no Ministério da Educação (MEC) e o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o primeiro órgão oficial para definir a política de Educação Especial no país.

Com base no Plano Governamental de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi concebida a ideia de uma Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), instituída através do Decreto nº 93.481, de 29/10/1986, ligada ao Gabinete Civil da Presidência da República que teve como objetivo coordenar as ações em Educação Especial.

Em 1988, a nova Constituição Federal do Brasil garantiu para as pessoas com deficiência o direito à educação, pois afirma em seu art. 208, inc. III que “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 124).

Neste sentido, podemos considerar que a partir destes marcos legais as escolas regulares começaram a aceitar matrículas de alunos com deficiência em classes comuns. Pode-se dividir esta fase em dois períodos: a Integração e a Inclusão Escolar.

Na Integração Escolar, os professores atuam de forma natural, como se todos aprendessem do mesmo jeito e no mesmo tempo. Não tem a preocupação em modificar a metodologia para o ensino ser entendido e acompanhado por todos os alunos.

A ideia básica era que esse modelo permitisse a mobilidade dos alunos no fluxo da escolarização, respeitado o critério de que os serviços exclusivos a alunos com deficiências, como escolas especiais e centros de reabilitação, fossem indicados apenas aos alunos com deficiências severas. Aos demais, “excepcionais leves”, considerados a maioria, o modelo deveria apoiar a matrícula nas classes comuns, com apoios complementares realizados pela educação especial (FERNANDES, 2011, p. 69).

Na atuação integrada, não há proposta nenhuma para ajuste curricular, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender, apresentar meios, instrumentos e procedimentos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, de tal forma que eles pudessem alcançar o sucesso e, conseqüentemente, permanecer na escola. “Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p.16).

Porém, na prática, a integração apenas garantiu a presença desse aluno nas escolas, e não necessariamente nas classes regulares. Além disso, embora teoricamente a integração escolar previsse a passagem do aluno de um serviço mais segregado para outro mais integrado, na prática, essa transição dependia apenas do progresso alcançado pelo aluno, que raramente ocorria.

Isso quer dizer que dependia somente do aluno apresentar comportamento adequado e sucesso escolar. Desta maneira Budel e Meier (2012, p. 41) exemplificam,

Há escolas que agem da mesma forma: dão a mesma “cama” para todos os alunos. É a mesma aula, o mesmo sistema de avaliação, a mesma atividade, a mesma lição, o mesmo livro para ler e assim por diante. O aluno que não compreender nada da leitura, não for minimamente capaz de resolver os exercícios ou de atender às exigências do currículo fica para trás. Se ele perceber que a “cama está pequena”, talvez peça um edredom, uma aula de reforço, uma explicação melhor, atividades diferenciadas, um professor auxiliar ou alguma outra ação que lhe permita aprender. Entretanto, se esse aluno não for capaz nem de perceber onde está sua dificuldade ou não for capaz de expressar suas necessidades especiais, terá de “dormir encolhido”, pois a escola o inclui “só de fachada”.

É possível observar a exclusão dos alunos que não se adaptam ao ensino oferecido na escola regular integradora. É preciso trabalhar a autonomia para torná-los independentes no ambiente que estão inseridos, exercitar seu senso crítico para serem cidadãos ativos, buscando seus direitos e seu sucesso particular.

A partir da década de 1990, surgem as primeiras discussões a cerca de um novo paradigma educacional: a Inclusão Escolar. A Educação Inclusiva tem compreensão da diferença da humanidade e trabalha dentro da escola tentando oferecer aos alunos recursos na sala de aula regular.

A Educação Inclusiva está associada ao movimento “Educação para todos” que afirma que independente de raça, de sexo, de condições socioeconômicas, de deficiência, de crenças, toda e qualquer criança deve ter a oportunidade à educação. Esse movimento está pautado conforme documentos elaborados em conferências internacionais como Jomtien (1990), Nicaraguá (1993) e Salamanca (1994). A diversidade de crianças em uma sala de aula precisa ser aproveitada para a riqueza de conhecimento a ser dividido entre os alunos.

A Declaração de Salamanca representa para Mendes (2006), o mais importante marco mundial da difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de

então, ganham terreno as teorias e práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil.

Na inclusão escolar, o problema deixa de estar centrado no aluno e se desloca para o sistema educacional como um todo. Com isso, o sistema educacional precisa ser reestruturado para atender as necessidades dos alunos, proporcionando meios para que esses alunos alcancem progressos escolares e sucesso escolar, ou seja, a escola inclusiva tem a preocupação com reformulação dos currículos, das formas de avaliação e da formação dos professores. Conforme estabeleceu a Constituição Federal do Brasil de 1988, que cita em seu art. 206, inc. I “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 123).

Nessa pesquisa a ênfase quando se fala de educação inclusiva está no aluno com deficiência. Os alunos com deficiência não podem ser somente uma estatística ou um corpo presente em uma sala da classe regular, nem muito menos ter como objetivo somente a socialização. Os professores podem usar a seu favor a diversidade de alunos e desenvolver um ensino centrado para qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e ser capaz de dar respostas às necessidades de todas as crianças.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...] (MENDES, 2002, p. 75).

A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) são unânimes em preconizar que o atendimento dos alunos com deficiência deve ocorrer, preferencialmente, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, visando à implementação de uma política de inclusão.

Quando nos referimos a uma escola inclusiva, estamos falando da escola que acolhe a todos, sem distinção, e que trabalha com todos, deseja que todos estejam naquele local e buscar alternativas e soluções para isso. [...], precisam se sentir parte desse contexto e que os profissionais das instituições também precisam entender esse fato como natural, ou seja, precisam perceber que se trata também de alunos “nossos”, como todos os outros, nos quais precisamos investir e cuja aprendizagem precisamos mediar para que progridam (BUDEL; MEIER, 2012, p. 48).

Na escola inclusiva, incluir é repensar o planejamento, o currículo, a metodologia, a atitude do professor, os espaços físicos da escola. É fazer com que a pessoa com deficiência “[...] se sinta parte integrante do contexto em que está inserida, é construir um planejamento escolar que seja pensado para cada um e para todos, é agir, na condição de professor, em busca do sucesso do aluno” (BUDEL; MEIER, 2012, p. 59).

Ao final da fundamentação histórica da Educação Especial, apresentamos abaixo um quadro com o objetivo de facilitar a compreensão dos períodos e seus objetivos.

Quadro 1: Períodos da Educação Especial

PERÍODOS	OBJETIVOS
<i>Extermínio</i>	Abandonar e/ou condenar à morte.
<i>Segregação</i>	Enclausurar em asilos ou abrigos aqueles que não se encaixam nos padrões de normalidade da sociedade.
<i>Institucionalização</i>	Receber tratamento educativo de formas de escolarização especializadas e institucional.
<i>Integração</i>	Aceitar matrículas em classes comuns da rede regular de ensino.
<i>Inclusão</i>	Buscar um ensino de qualidade para todos, superando a exclusão escolar através das práticas pedagógicas cotidianas que visam à permanência do aluno e não somente o acesso ao ambiente educacional.

Fonte: a autora (2020).

2.3. NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – RR

A história da educação especial em Roraima terá como base o livro “Educação Especial em Roraima 1970 a 2001: a proposta do regime militar e seus efeitos”, escrito em 2016 por Maria Edith Romano Siems.

Devido à reforma educacional proposta na Lei Federal nº 5.692/71 ou LDBEN/71, iniciam ações para a educação especial em Roraima, neste período, Território Federal de Roraima. Ao contrário do restante do país que ofertavam serviços da educação especial em entidades privadas de natureza filantrópica ou assistencial, o Território Federal de Roraima vinculava, totalmente, a educação especial ao sistema público de educação.

Há registros, a partir do período de segregação, de acordo com Siems (2016, p. 62) “[...] o esconder crianças com deficiência no interior das casas, entendendo-as como um castigo divino ou como fonte de vergonha para as famílias, era comum”. As professoras da educação especial, para quebrar com o paradigma dos pais que acreditavam que seus filhos não “serviam” para nada, começaram a fazer recrutamento domiciliar para os familiares manifestarem interesse em matricular seus filhos com deficiência aos serviços de educação especial, porém, isto ocorre apenas em 1976.

A partir deste recrutamento e “convencimento”, familiares começam a inscrever seus entes nos serviços especializados. Os serviços de educação especial eram em salas cedidas por Escolas – estas salas apesar de estarem em um ambiente escolar eram afastados de tudo e de todos, “[...] as crianças com deficiência não podiam ficar na área fora da sala de aula” (SIEMS, 2016, p. 65). O foco era atender as pessoas com deficiência em algum espaço para seguir as políticas públicas nacionais que estavam sendo homologadas.

Devido à demanda e iniciando o período de institucionalização, criou-se em 1978 a Escola Especial, conhecida como “Escolinha”. Esta escola passou por diversos endereços devido à locação dos imóveis pelo Governo, até que em 1984, em sede própria, inaugura o Centro de Educação Especial no recém-criado Parque Anauá, acrescentando o foco assistencialista, não somente educacional.

Para este espaço são inicialmente deslocados todos os alunos com deficiência e é a partir dele que se consolida a fragmentação do atendimento por categorias de deficiência. O Centro de Educação Especial ali se manterá por um

período de quase três décadas, vindo a ser desativado em 2009, após vivenciar alternâncias em sua identidade, com períodos em que volta a constituir-se como Escola de Educação Especial com Projeto Político Pedagógico próprio inclusive, e períodos em que se fortalece a lógica terapêutica que o irá aproximar da perspectiva de ser um Centro de Educação Especial (SIEMS, 2016, p. 125).

Na pesquisa de Siems junto aos professores que trabalhavam com a educação especial em Boa Vista, naquela época o processo de integração dos alunos com deficiência nada mais foi do que o período de segregação. Visto que em algumas escolas da capital aconteceu a implantação de classes especiais, garantindo aos alunos com deficiência somente o comparecimento e o acompanhamento dentro de uma escola regular, mas continuavam isolados, separados dos outros. Os alunos estavam inseridos, mas conviviam somente com os próprios professores e colegas da sala de aula, como cita Siems (2016, p. 147)

[...] estes alunos terão horários diferenciados para lanche, recreio e até privilégio no acesso aos acervos das bibliotecas e atividades de educação física que lhes possibilitassem desenvolver todas as atividades dentro da própria sala de aula, sem contato com os demais alunos da escola.

Em virtude deste processo que não estava em concordância com as políticas públicas foi emitido o Parecer do Conselho de Educação de Roraima nº 29/84 para instruir como funcionariam as classes especiais. O parecer apontava que os alunos com deficiência tinham que ter um tratamento especial, mas sem serem afastados do convívio com a comunidade escolar.

Nessa transição de segregação para integração, os professores que atuavam na educação especial tinham a preocupação em realizar a mudança dos alunos somente para aqueles que acreditavam que iriam conseguir acompanhar a turma regular, pois já sabiam que se eles não se esforçassem ou não tivessem conhecimento suficiente para este acompanhamento, iriam ficar somente na sala de aula de “corpo presente”.

O primeiro registro real do Período de Integração, de acordo com a autora Siems (2016), no qual alunos estavam matriculados e convivendo dentro de uma sala de ensino regular aconteceu em 1992. Conforme os registros da Divisão de Educação Especial, de 139 alunos registrados e frequentando as classes especiais

somente 23 foram integrados em salas regulares de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental I, em consequência do bom rendimento nas classes especiais.

Com a regulamentação da LDBEN nº 9.394/96 e a Resolução nº 02/01, ocorre à transformação de não apenas integrar e, sim, incluir os alunos com deficiência nos espaços e serviços educacionais das escolas regulares dentro das salas de aulas do ensino regular: Período de Inclusão. Em virtude das políticas públicas nacionais, o Centro de Educação Especial em Boa Vista “desaparece” e algumas classes especiais se transformaram em salas de recursos multifuncionais e Centros são inaugurados para atendimento especializado como: CAP – Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e CAS – Centro de Apoio ao Surdo.

A preocupação que os professores da educação especial estavam tendo na mudança de segregação para integração já não importava mais, visto que para alcançar a “inclusão” todos foram para as salas regulares e os mais comprometidos acompanhados por professores auxiliares.

Atualmente, nas Escolas Municipais cada aluno com deficiência, que possui laudo, tem um cuidador. A quantidade de Centros aumentou em Boa Vista, destacando que o período institucionalização e integração ainda está bem presente.

3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1. NO BRASIL

Historicamente, os cursos em Educação Física iniciaram em 1910 com o curso provisório de Educação Física do Exército, que tinha duração de 5 (cinco) meses e a maioria dos participantes eram militares e os professores eram ex-atletas e médicos. Em São Paulo, em 1934, e no Rio de Janeiro, em 1939, foram criados os primeiros cursos para civis. A Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, formava civis em Educação Física com diferentes títulos: Licenciados, Normalistas Especializados, Técnico Desportivo, Treinador e Massagista Desportivo e Médico especializado em Educação Física. A duração dos cursos variavam em 2 (dois) anos para os Licenciados e 1 (um) ano para as demais formações (FIGUEIREDO, 2005).

No período da Ditadura Militar, os cursos de Licenciatura em Educação Física eram voltados à formação esportiva porque o governo tinha interesse no esporte de alto rendimento, pois poderia utilizá-lo como instrumento de propaganda das modalidades que se destacavam. O governo tinha o objetivo de vislumbrar o país como uma potência do esporte. Com a Resolução nº 69/69 em vigor para a formação do professor de Educação Física, fica nítido entender o porquê da facilidade para obter o título de nível superior para Técnico Desportivo (ARAÚJO, 2014).

Em 1969, o Conselho Federal de Educação (CFE) com a Resolução nº 69/69 constituía a formação do professor de Educação Física com título em Licenciatura e Técnico em Desporto. A duração do curso de Licenciatura era no mínimo de 1800 (mil e oitocentas) horas/aulas com matérias básicas (anatomia, biologia, fisiologia, cinesiologia, biometria e higiene) e profissionais (ginástica, natação, socorros urgentes, atletismo, recreação) com duração de no mínimo em 3 (três) anos e no máximo em 5 (cinco) anos.

Conforme cita o parágrafo único da Resolução nº 69/69 “A estas matérias serão acrescentadas mais duas escolhidas pelo aluno da lista de desportos oferecida pela Escola para integrar o currículo, para a obtenção do título de Técnico Desportivo” (BRASIL, 1969, p. 1). Ou seja, além de cursar o curso de licenciatura

havia uma disponibilidade de realizar “complementação”, no qual o aluno escolhia duas disciplinas de desporto, para obter o título de Técnico em Desporto.

Na Resolução CFE 03/87, a formação em Educação Física era realizada em curso de graduação cujo título era Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física que permitiam a atuação na Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.).

A duração do curso era de no mínimo 4 (quatro) anos e no máximo 7 (sete) anos e a carga horária de no mínimo 2880 (dois mil oitocentos e oitenta) horas/aulas. Os currículos plenos eram divididos em duas partes: área de Formação Geral (humanística e técnica) e área de Aprofundamento de Conhecimentos.

Na Resolução 69/69 consta que para obter o título de Técnico Desportivo era necessário cursar somente duas disciplinas, agora na Resolução 03/87 a titulação de Técnico Desportivo só poderia se obtida através de cursos em nível de especialização.

Na área da formação geral de cunho humanístico as disciplinas eram divididas em três conhecimentos: filosófico, do ser humano e da sociedade. Já na área de formação geral de cunho técnico, era desenvolvido juntamente com o cunho humanístico. O currículo pleno das Instituições de Ensino Superior (IES), seguindo a mesma Resolução era elaborado, considerando as especificidades de cada região e os perfis profissionais desejados, todos saíam com ambas às formações. O Aprofundamento de Conhecimentos art. 3º § 3º cita que

Deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho (BRASIL, 1987, p. 2).

Outra Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em Educação Física é a nº 7, de 31 de março de 2004 que, de início já define, no art. 3º a Educação Física e seu objeto de estudo

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer,

da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Esta Resolução especifica com mais clareza a distinção na formação e atuação de licenciados e bacharéis e para a compreensão do papel do profissional de Educação Física, abre-se um parêntese para explicitar a diferença entre as atuações nesta área, pois, como já foi citado nas duas últimas Resoluções existem duas modalidades, a Licenciatura e o Bacharelado.

A atuação profissional dos graduados em Educação Física, como são chamados os estudantes de bacharelado, não é destinada à escola, porém podem atuar com grupos de diversas idades e em vários locais. Há um vasto leque de atuação como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Resolução nº 7/2004 no art. 4º, § 1º

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p.1).

Espera-se, ainda, que a formação em bacharelado habilite a atuar em academias, clubes, empresas, redes hoteleiras; na área da saúde (na perspectiva da prevenção e da reabilitação), do rendimento físico-esportivo, do lazer; como, também, administrador de equipes e/ou instituições; entre outros campos (BRASIL, 2004).

O outro campo de atuação é a Licenciatura que nada mais é que um nível universitário que permite ao estudante ministrar aulas nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, como Brasil (2004, p. 1-2) através do art. 4º, § 2º cita “O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica”, ou seja, os licenciados em Educação Física são capacitados para atuarem na educação formal – escolas públicas e/ou privadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É importante destacar, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que a atuação do professor de Educação Física deste componente curricular irá

assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2018a, p. 213).

Betti e Zuliani (2002, p. 75), com esse mesmo sentido, posicionaram-se sobre a finalidade da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica é

Introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida.

Nesse sentido, o professor da Educação Física Escolar tem a tarefa de ensinar as unidades temáticas em suas aulas: as brincadeiras e os jogos, os esportes, as ginásticas e as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura, conforme as séries no decorrer do Ensino Fundamental. Também, devem buscar práticas pedagógicas relacionadas no diálogo (BRASIL, 2018a).

Conforme Brasil (2004), a formação, quanto à organização curricular, é dividida em conhecimentos de formação ampliada e específica. A formação ampliada é tanto para licenciados quanto bacharéis e deve englobar conhecimentos da relação ser humano-sociedade, biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico.

Os conhecimentos de formação específica para os bacharéis “[...] devem contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano, b) Técnico-instrumental, c) Didático-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 3). Para os licenciados “[...] as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 3-4).

A Resolução nº 07/04, diferente das outras resoluções apresentadas, menciona no art. 7º, parágrafo 4º o conhecimento que a IES deverá abordar para a formação dos futuros profissionais de Educação Física no que tange as pessoas com deficiência. O parágrafo se refere “[...] as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e grupos e comunidades especiais (BRASIL, 2004, p. 3)”.

Percebendo a dinamicidade de nossa sociedade e a necessidade de mudanças na formação em Educação Física, foi aprovada a Resolução nº 6, de 18/12/2018, a mais recente, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Inicialmente há modificações quanto à carga horária do curso referente a 3.200 (três mil e duzentas) horas e a divisão em duas etapas para a formação dos profissionais em Educação Física.

De acordo com a Resolução CFE 06/18, o ingresso será único, tanto para os futuros profissionais que almejam bacharelado, quanto para os licenciados. Todos cursarão 1600 (mil e seiscentas) horas na primeira etapa (Etapa Comum) abrangendo

- I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
- II – Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);
- III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;
- IV – Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (BRASIL, 2018b, p. 2).

Na segunda etapa (Etapa Específica) mais 1600 (mil e seiscentas) horas para ter acesso a conhecimentos da atuação futura – bacharelado ou licenciatura. Como o foco deste estudo são os licenciados em Educação Física citarei somente a

etapa específica dos licenciados. Esta Resolução, no art. 15, cita os conteúdos programáticos do curso

Art. 15 Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e
- k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018b, p. 4-5).

Sinteticamente, o quadro apresenta as Resoluções conforme os anos promulgados, os títulos que podiam/em ser adquiridos ao final dos anos de estudos e as particularidades, quando houver, de cada resolução.

QUADRO 2 – Resoluções da Formação dos Professores de Educação Física

ANO	RESOLUÇÃO	FORMAÇÃO	PARTICULARIDADES
1939	---	Para civis e com diferentes títulos: Licenciados, Normalistas Especializados, Técnico Desportivo, Treinador e Massagista Desportivo e Médico especializado em Educação Física.	---
1969	69/69	Com título em Licenciatura e Técnico em Desporto.	Realizar “complementação”, no qual o aluno escolhia duas disciplinas de desporto, para obter o título de Técnico em Desporto.
1987	03/87	Em curso de graduação cujo título era Bacharel e/ou Licenciado.	A titulação de Técnico Desportivo só poderia obter através de cursos em nível de especialização.
2004	07/04	Em curso de graduação cujo título era Bacharel e/ou Licenciado.	Deverão ser abordadas as questões pertinentes das pessoas com deficiência aos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.
2018	06/18	Em curso de graduação cujo título é Bacharel ou Licenciado.	Terão duas etapas cujo ingresso será único. Todos cursarão 1600hs na etapa comum e mais 1600hs na etapa específica de acordo com a atuação futura (bacharel ou licenciatura).

Fonte: a autora (2020).

3.2. NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR

A UERR foi criada pela Lei Complementar Nº 91, de 10 de novembro de 2005 com o objetivo de oferecer Ensino Superior de qualidade na capital Boa Vista e com a missão de levar o Ensino Superior aos moradores do interior do Estado de Roraima. A Universidade é mantida pelo Governo Estadual, realiza vestibulares anuais no segundo semestre para provimento de vagas, e processos seletivos para os cursos de pós-graduação. Apesar de sua recente trajetória, sua raiz histórica é marcada pela formação de professores no Estado, registrado em um processo que compreende o papel de diferentes instituições, que culminou com a criação da UERR (EDUCAÇÃO FÍSICA, c2018).

No ano seguinte, especificamente em junho de 2006, o Curso de Licenciatura em Educação Física foi criado com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) aprovado pela Comissão Provisória de Implantação da UERR através do Parecer nº 016/2006 e autorizado pela Resolução nº 016/06. Em 2007, o PPC sofreu adequações e ajustes através do Parecer nº 100/07 e foi publicado no Diário Oficial do Estado (DOE) nº 729/2008. Em 2011, foi aprovado pelo Conselho Universitário/UERR (CONUNI) através da Resolução nº 07/11 e ficou em vigor até 2017.

Depois de pontuar um pouco sobre a Universidade e a criação do Curso, lembramos o objetivo do estudo, que é analisar se o curso de Licenciatura em Educação Física da UERR contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente de maneira inclusiva e apesar de haver uma nova e atual Resolução, 06/18, a base do estudo está pautada na Resolução CFE 07/04 e no PPC (2008), devido à formação dos professores, os quais serão o foco da pesquisa.

Conforme o PPC (2008), o curso foi destinado a formar professores de Educação Física que atenda às necessidades de uma sociedade complexa, no qual é habilitado para atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, ou seja, em todos os segmentos da educação formal (etapas e modalidades da Educação Básica), a partir de uma formação com conhecimentos e habilidades referentes com o planejamento,

execução e avaliação dos componentes curriculares de Educação Física. O objetivo geral do Curso era

Formar profissionais para o exercício da docência em Educação Física com visão inovadora, que saiba evidenciar a teoria e prática e a simetria investida que assumam competentes posturas pedagógicas e de liderança na sociedade, conhecendo o contexto no qual se situa docência com a finalidade de intervenção na realidade (PPC, 2008, p. 9).

Com base neste objetivo o PPC (2008, p. 10) cita que para exercer suas atividades os futuros professores formado pela UERR dominarão

as dimensões política e profissional constantes de sua formação acadêmica, assim como terá competência técnica e habilidades necessárias à elaboração, execução e avaliação de programas/atividades físicas adequados aos vários segmentos de ensino formal.

Para tal, na organização curricular do curso, essa formação integra conhecimentos de formação ampliada e específica conforme o PPC (2008, p. 6) do curso

A Formação Ampliada, que se entenda formação geral, abrangerá as seguintes dimensões do conhecimento:

- Relação ser humano sociedade;
- Biologia do corpo humano;
- Produção do conhecimento científico e tecnológico.

A Formação Específica, que abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, contemplará as seguintes dimensões:

- Culturais do movimento humano;
- Técnico–instrumental;
- Didático–pedagógico.

Nesta lógica, a concepção do curso encaminha para a formação de um profissional que irá atuar beneficiando a saúde e a educação, desenvolvendo o trabalho com o corpo para equilíbrio físico, emocional e intelectual a fim da melhor qualidade de vida. O curso tem duração de no mínimo 4 (quatro) anos e no máximo em 7 (sete) anos e uma carga horária total de 3.484 horas distribuídos em horas aula das disciplinas teóricas, das disciplinas práticas, de estágios, de orientação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e de atividades acadêmicas (PPC, 2008).

Além disso, as principais características do curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade “[...] centram-se no estudo e na pesquisa sobre o

movimento humano, no processo de promoção e melhoria da qualidade de vida” (PPC, 2008, p. 5).

O curso de Licenciatura em Educação Física da UERR, também, trata das competências e das habilidades para o profissional que se pretende formar. No PPC (2008) são 7 (sete) pontos, mas citarei apenas 5 (cinco), pois os demais já foram apontados (atuar na Educação Básica e intervir na sociedade para melhor qualidade de vida).

- Adquirir e dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos na Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.
- Atuar no planejamento, organização e gestão dos sistemas de ensino, nas esferas administrativas e pedagógicas, com competências técnico-científica, com sensibilidade ética e compromisso com a democratização das relações sociais na instituição escolar.
- Dominar os conteúdos disciplinares e as respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino.
- Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
- Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (PPC, 2008, p. 8).

A formação acadêmica-profissional nos cursos de Licenciatura tem o foco na formação do professor voltado para atuação futura. Pensar em uma formação na qual os futuros docentes estejam mais familiarizados com o cotidiano escolar durante a vida acadêmica é um caminho para potencializar a inclusão de todos na sala de aula e contribuir para a aprendizagem concreta.

Cotejaremos a Resolução nº 07/04 e o PPC (2008) da universidade referente à formação dos futuros professores para atuarem com pessoas com deficiência. Na Resolução CFE 07/04, em seu art. 6º mencionam-se as competências e habilidades para a formação do graduado em Educação Física com foco na pessoa com deficiência que é

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas

de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Já no PPC (2008) como já foram citadas as competências e as habilidades, percebeu-se que não menciona a respeito do trabalho com alunos com deficiência. Durante toda a análise do PPC a única parte que cita sobre alunos com deficiência é na justificativa e matriz curricular. Na justificativa, refere-se que

Os discentes, no interior de suas disciplinas, deverão desenvolver conteúdos teórico-práticos, abordagens que atendam todas as faixas etárias, peculiaridades loco-regionais, identidade culturais, educação ambiental, formação para o mercado de trabalho, formação continuada, bem como atividades relacionadas aos portadores de necessidades educacionais especiais e educação indígena (PPC, 2008, p. 6).

Contudo, vai de encontro ao 4º parágrafo da Resolução CFE 07/04 que aponta

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004, p. 3).

Na matriz curricular, refere-se à disciplina do 8º semestre “Educação Física para populações especiais” com carga horária de 72h.

Precisamos entender que para trabalhar com alunos com deficiência devemos identificar a necessidade e ajustar conteúdo, metodologia e tudo que for necessário para que todos participem e tenham o desenvolvimento individual.

3.3. NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Como já foi mencionado, a partir da década de 90 começou a se falar da educação inclusiva. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “[...] documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a

influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7)”.
A Declaração Mundial de Educação para Todos ocorreu em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. Foi uma conferência para traçar um plano de ação com objetivo de satisfazer as necessidades básicas para aprendizagem, no qual tem destaque no art. 1:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 4).

Essa Declaração prioriza a educação básica para o desenvolvimento humano, isso porque a educação deve garantir conhecimentos, habilidades, princípios e atitudes com intuito da transformação das pessoas em busca de um futuro próspero.

Nos artigos seguintes, a Declaração apresenta estratégias que objetivam a responsabilidade para o alcance da educação para todos, como: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças (UNESCO, 1990, p. 5-6)”.

Nesse viés de educação para todos, houve a reunião em Salamanca para examinarem “as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva (UNESCO, 1994, p. iii)”, com intuito de instruir as escolas para atender a necessidade de todos os alunos, principalmente dos alunos com deficiência.

A Declaração de Salamanca foi uma reunião que ocorreu em 1994 no município de Salamanca localizado na Espanha onde participaram mais de 300 pessoas, que representavam 92 (noventa e dois) governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, a fim de promover o objetivo da Educação para Todos. De acordo com este documento, foi acreditado e proclamado pontos para garantir a educação para os alunos com deficiência no quadro do sistema regular de ensino:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. viii e ix).

A partir dessas 2 (duas) políticas a respeito da educação para todos voltados para a rede regular de ensino, a educação inclusiva enfatiza que todos devem aprender juntos, atender suas necessidades individuais e desenvolver as suas potencialidades. Outras políticas voltadas para este foco foram promulgadas como:

- O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, no art. 55 ressalta que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, p. 9)”;
- A Política Nacional de Educação Especial de 1994 que tinha como objetivo geral criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos com deficiência, com vistas ao exercício consciente da cidadania;
- A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no art. 59 inc. I cita que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 23)”;
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 com um dos objetivos que é “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...], orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...] (BRASIL, 2008, p. 14)”.

Estes aspectos legais objetivam a presença dos alunos com deficiência nas escolas e que estas proporcionem um ensino significativo, com professores capacitados para ensinar promovendo, igualmente, o aprendizado relevante de modo que os direitos individuais e coletivos das pessoas deficientes sejam respeitados, sem discriminações (BORGES, 2016).

Deste modo, as políticas públicas para educação especial não trouxeram mudanças somente para a inserção dos alunos com deficiência na classe regular e sobre o ensino e a aprendizagem deles, mas, também, para a discussão sobre a formação dos professores para atuarem na perspectiva inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial nas diretrizes gerais cita a articulação em parceria com os Conselhos Estaduais de Educação para incluir disciplinas na estrutura curricular dos cursos de formação de professores (BRASIL, 1994). Também em 1994, a Portaria n.º 1.793, nos artigos 1º e 2º recomenda em todas as Licenciaturas a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” e a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais nos cursos Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, entre outros. Desencadeando discussões para a formação inicial dos professores.

Em 1996 a LDBEN deu início à discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nível superior. Referente à Educação Especial foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001 que considera professores capacitados para atuarem na classe regular com aluno com deficiência, aqueles professores que em sua formação foi incluído conteúdos voltados à educação especial que possa vir a desenvolver competências e valores para a educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no art. 2º determina que a organização curricular dos estabelecimentos de ensino superior deve orientar a formação docente para a atuação voltada “[...] ao ensino visando à aprendizagem do aluno e o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002b, p. 01).

Da mesma forma, voltado para a atuação inclusiva dos futuros professores, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de

Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão garante a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante dos currículos de Licenciatura.

É importante salientar que todas as leis voltadas para a perspectiva inclusiva garantem o ensino e a aprendizagem tanto para os alunos com deficiência nas salas regulares, quanto para a atuação dos futuros docentes.

E é neste sentido que pretendemos responder se o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui com a formação acadêmica profissional dos futuros professores para uma atuação integrada ou inclusiva.

4. PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nesta pesquisa o destaque não é para as leis, mas para seus desdobramentos em termos da formação de professores e mais precisamente, formação de professores de educação física para a inclusão de alunos com deficiência.

A princípio, o professor deve refletir sobre inclusão e entender que no espaço escolar habitam diferentes alunos: negros, brancos, gordos, magros, com diferentes religiões, com deficiência ou sem, com coordenação ou sem coordenação, convivendo um com os outros, sem distinção e sem separação, no mesmo espaço. “[...] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

O movimento de inclusão busca um ensino de qualidade para todos, superando a exclusão escolar através das práticas pedagógicas cotidianas que visam à permanência do aluno e não somente o acesso ao ambiente educacional. O acesso e a permanência na escola são garantidos por lei, porém para a real inclusão o aluno com deficiência não precisa estar somente inserido, precisa se sentir acolhido e obter êxito em sua trajetória escolar e de vida, se tornando um cidadão crítico para que possa transformar a sua vida e contribuir com a sociedade onde vive.

Aranha (2004, p. 7) define que “[...] escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Podemos considerar alguns pontos de partida que devem ser seguidos para todos que desejam pôr em prática o processo de inclusão no seu ambiente escolar. Diante disso apresentamos os seguintes princípios da inclusão para reflexões:

- São necessários mudanças e transformações nos conceitos e valores sociais de ser humano, de sociedade, de mundo, para que relações interpessoais possam acontecer de modo ampliado entre todos os corpos, sem distinção;
- O contato, o compartilhamento e o entrelaçamento entre as diferenças humanas devem permear todas as experiências vividas nos diversos

ambientes e situações, deixando de lado os valores da padronização de desempenho e de desenvolvimento;

- A valorização incondicional da individualidade é fundamental, pois acreditamos que as potencialidades, as capacidades e as limitações são próprias e únicas a cada ser humano, o que o caracteriza como ser corpo existencial se relacionando no mundo;
- Há que haver inserção total, tolerância e respeito para com o outro, considerando o tempo e o espaço individuais e coletivos; as expectativas criadas sobre os educandos têm de ser sempre baseadas nas particularidades próprias de cada um não em algumas que teoricamente devem valer para todos sem distinção (DE MARCO, 2013, p. 17).

Todos os pontos são importantes, mas destacamos os dois últimos pontos citados pelo autor como primordiais para o trabalho do aluno com deficiência, visto que acreditar na potencialidade, na capacidade e no respeito com o tempo e as limitações de cada um é um ótimo caminho a ser trilhado para o processo de inclusão e para o ensino e a aprendizagem de todos.

A educação inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciar que sua formação nunca está acabada. Supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, pedestal e tenha coragem de assumir o preconceito, a dificuldade, a impotência diante da diversidade porque só assim terá condições de aprender ou rever procedimentos pedagógicos para ensinar e aprender com os alunos deficientes.

Inseridos em um ambiente educacional inclusivo, os alunos com deficiência são capazes de aprender o que for oferecido, não seria conveniente perguntar ou duvidar da capacidade deles, devemos proporcionar o melhor para que se desenvolvam e sejam estimuladas suas potencialidades, tal como aponta a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Nesse contexto, é muito importante que a escola “se encaixe” às necessidades dos alunos e que o professor aceite, apoie a diversidade e desenvolva as aptidões e potencialidades dos mesmos. Ficar esperando pelo desenvolvimento individual dos alunos com deficiência, sem fazer com que os mesmos participem da aula por não “entender” ou “não saber lidar”, continua sendo a educação integrada.

A educação exige pela sua própria natureza que todos os envolvidos com ela estejam constantemente em processo de atualização, as escolas como um todo precisam se modernizar e reestruturar sua atuação perante sua comunidade para a formação de uma escola inclusiva. As mudanças precisam acontecer, pois se não há mudanças, não há escola inclusiva, e, sim uma escola integradora, no qual a presença dos alunos é simplesmente uma estatística e uma mera socialização, sem foco na aprendizagem.

Matricular alunos com deficiência na sala regular não torna a escola inclusiva. Uma escola inclusiva, conforme Soler (2009, p. 87) afirma “[...] trata-se na realidade, de uma escola comum, mas que dá conta da tarefa de educar qualquer criança ou jovem, mesmo que ele não possa ver, ouvir, falar ou andar”.

Nesse processo, os professores, quer sejam de Educação Física ou não, têm um papel fundamental de saber ensinar abrangendo a todos, atendendo às diferenças, sem diferenciar o ensino para cada um. Os professores precisam ter consciência que para ensinar precisamos enfrentar muitos desafios pela diversidade de alunos que possuímos. Devemos fazer e aplicar atividades que tenham uma intencionalidade, sabendo o porquê daquilo. Não simplesmente aplicar por aplicar, sem objetivos, sem metodologia.

Docentes precisam ter consciência e compreender que suas ações geram consequências na formação do aluno. Neste sentido, o planejamento é essencial para sua prática em sala de aula e desenvolvê-lo de forma a abranger a participação de todos é fundamental, inclusive, para a aprendizagem.

Portanto, os professores de EF que atuam com alunos com deficiência “devem planejar suas aulas com base nos objetivos que emanam não só dos conteúdos a serem ensinados, mas do ciclo em que se encontram os alunos (DE MARCO, 2013, p. 22)”.

O professor não deve diferenciar conteúdos, mas proporcionar a aprendizagem de várias maneiras. Metodologias e avaliações diversas e dinâmicas para o desenvolvimento individual e coletivo ao mesmo tempo e voltadas para a

potencialidade dos alunos. Melhor dizendo, as adaptações são para todos e não um recorte para determinado aluno. Caso diferencie os conteúdos continua atuando com uma educação integradora.

Buscar alternativas para organizar a prática pedagógica para atingir a todos da sala de aula é um traço da educação inclusiva. Porém, não podemos esquecer que o ritmo de cada um deve ser respeitado. Porquanto, Fernandes (2011, p. 167) pontua categoricamente que “[...] a perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de um currículo diferente para alguns, recortado e empobrecido”.

Sabe-se que, independente de qual seja o conteúdo, a atuação do professor e/ou os processos de ensino e de aprendizagem, deve garantir a participação de todos independentes do seu grau de comprometimento. Mantoan (2003, p. 43) garante que “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Nesta lógica, Santiago e Fumes (2005, p. 83) garantem que

Diante disso, não podemos pensar numa escola inclusiva, ou mais especificamente, em aulas de Educação Física inclusiva se não houver um esforço para mudar a mentalidade do professor, quer aquele que já está no mercado de trabalho, quer aquele que esteja em formação.

Uma boa formação dos professores pode proporcionar aos alunos uma vasta variedade de ações pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de todos. O desenvolvimento educacional do professor de modo algum se encerra, sempre estará em formação. A formação precisa estar voltada para a atuação do futuro docente como Gatti (2010, p. 1375) explica

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Em vista disso, considera-se essencial que os cursos de licenciatura em Educação Física ofereçam aos seus acadêmicos uma formação significativa para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, seja na quadra, no pátio ou na sala de aula. A ilusão da formação, a partir apenas da teoria, domina o

sistema das universidades e fundamenta o fato de considerarem que se pode gerar conhecimentos sem ações. Tardif (2002, p. 120) menciona que a teoria sem prática, atrelada a ideia tradicional “[...] gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”.

É importante formarmos professores para a prática. A teoria é importante, mas não é tudo para uma boa formação. A teoria, aliada a prática, pode trazer mais autoconfiança e contribuir para a formação de melhores docentes do futuro, uma formação dialógica e profunda entre teoria e prática pode ser uma opção viável e importantíssima para a atuação profissional. Como cita Nóvoa (1995, p. 25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Uma formação que objetiva a prática educacional pode trazer ao futuro docente confiança para atuar de maneira significativa com todos os alunos. Quanto mais conhecimentos se articulam na formação inicial dos professores, mais indicativos podemos ter de que estamos apoiando professores para atuarem com segurança em sua prática educacional. A esse respeito vale a pena associarmos-nos dos apontamentos feitos por Gatti (2010, p. 1375) quando cita que

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Esta afirmação é corroborada pelo estudo realizado por Mantoan (2003, p. 25), no qual assinala que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Deste modo, os professores com uma formação abrangendo vários conhecimentos e práticas podem usar a seu favor a diversidade de alunos e desenvolver um ensino centrado para qualquer tipo

de dificuldade de aprendizagem e serem capazes de dar respostas às necessidades de todos os alunos.

Esclarece Santiago e Fumes (2005, p. 83) quando dizem que “[...] são preciso, sim, desenvolver no professor o respeito pela diferença, a capacidade de perceber que a heterogeneidade presente numa sala de aula pode ser enriquecedora para o aprendizado e não algo que estorva o seu trabalho”.

Seria muito interessante que o professor de Educação Física passasse por uma formação que abrangesse conhecimentos relacionados para seu dia-a-dia durante sua atuação, agregando questões que tornem os futuros profissionais aptos a enfrentarem qualquer tipo de situação, inclusive atuarem com alunos com deficiência. A respeito da atuação do professor de educação física saber atuar em toda e qualquer situação, De Marco (2013, p. 22) aponta que

O professor de educação física deve ir além do que sabe executar, deve ensinar o desconhecido, estimulando a criatividade dos alunos e exercitando a sua, a resolução de problemas, a cooperação na realização das tarefas, criando, assim, um espaço de descoberta de movimentos.

Desta forma é possível apontar que a identificação do olhar dos professores acerca do processo de inclusão em sua prática pedagógica poderá possibilitar um aprofundamento importante para que desenvolvam habilidades no sentido de saber adequá-las aos seus planejamentos, favorecendo a autonomia e independência dos alunos com deficiência por meio de experiências vividas no seu próprio cotidiano.

Parece ser de responsabilidade dos professores dar significado às atividades propostas para a participação de todos nas aulas, procurando trabalhar as vitórias e as derrotas e o respeito de um com o outro, evitando as comparações e aceitando as diferenças. Não há um padrão a ser seguido, o objetivo das aulas é fazer com que todos participem e se desenvolvam (SANTIAGO; FUMES, 2005).

A tarefa do professor para a inclusão dos alunos com deficiência é complexa e cansativa, pois deve conciliar os interesses do grupo com aqueles que apresentam alguma especialidade, atendendo as características individuais e fazendo com que aprendam igualmente (respeitando o tempo de cada um), participando de qualquer atividade. De acordo com Soler (2009, p. 107)

O papel do professor de Educação Física na Inclusão, como em qualquer outra modalidade de ensino, é o de criar desequilíbrios, apresentando a seu aluno, o novo e o desconhecido, pois diante do desafio, a criança tende a assimilar o conhecimento, utilizando os recursos motores e mentais que possui. Provocar desequilíbrios, porém, não é deixar a criança à deriva; ela deve poder estabelecer uma ligação entre o conhecido e o desconhecido. [...] Quando o grupo já realiza a atividade de modo automático é hora de se criar um desequilíbrio.

É questionável a ideia de ajustar as atividades para que o aluno com deficiência consiga executar, esquecendo o desenvolvimento dos outros. Pensamos serem viáveis determinados ajustes para que todos possam participar. De Marco (2013, p. 22) esclarece

A adaptação deve ser somente da metodologia, propiciando a todos os alunos o direito de experimentar todos os conteúdos da educação física propostos em sala de aula, sem restrição, criando um espaço onde o estar junto, o convívio, seja priorizado e propicie o surgimento de parcerias na execução dos movimentos.

Não podemos adaptar demais as aulas ou muito menos afastar os alunos sem habilidades motoras dos que as possuem e realizam tudo. Temos que nos conscientizar que se não propiciarmos habilidades a todos como vamos contribuir para o desenvolvimento dos alunos. O profissional de EF deve possibilitar a participação de todos os alunos nas atividades para enriquecer seu aprendizado.

Nas aulas de educação física, como em qualquer outra, isto pode ser praticado de uma forma bem evidente. É muito importante a participação de um aluno com deficiência para o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. A aprendizagem das dimensões físico, cognitiva, afetiva, social, motora, do conhecimento sobre o corpo, dos bons hábitos de higiene e alimentares contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência.

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia de um trabalho inclui “[...] simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” como disse Minayo (2016, p. 14).

Neste aspecto, o método é prioritário para o desenvolvimento de uma pesquisa e não se resume somente a parte instrumental, como Gamboa (2007, p. 64) explica

Para entender os métodos utilizados na investigação científica é necessário reconstruir os elementos que o determinam e as relações que eles têm com outras dimensões implícitas nos processos de produção do conhecimento, tais como as técnicas, os instrumentos de aquisição, organização e análise de dados e informações e as concepções epistemológicas e filosóficas nas quais se fundamentam os processos de investigação; dimensões essas que supõem uma articulação entre si, uma coerência interna e uma lógica própria, que por estarem implícitas no processo da elaboração da pesquisa precisam ser reveladas ou reconstituídas.

Seguindo a lógica da afirmação referente ao processo de produção de conhecimentos existente nas pesquisas científicas, Gamboa (2007) sugere para organização dos recursos o “Esquema Paradigmático” que nada mais é que a estruturação e sistematização das informações de acordo com a classificação do estudo.

Assim, assumimos que este estudo é classificado como fenomenológico-hermenêutico, pois incluirá, de acordo com a classificação, os níveis e os pressupostos defendidos por Gamboa (2007), a seguir:

- **Nível Técnico:** não é uma pesquisa quantitativa e, sim, qualitativa; favorecendo a entrevista não estruturada.
- **Nível Metodológico:** é a abordagem metodológica que a pesquisa seguirá. Neste estudo a abordagem fenomenológico-hermenêutica.
- **Nível Teórico:** destaque para os referenciais teóricos, pois a abordagem não dispensa o leque de interpretações e os vários significados que o objeto de estudo pode abranger.
- **Nível Epistemológico:** são os critérios de cientificidade.

- Pressupostos Gnosiológicos: o foco não está nem no sujeito, nem no objeto, mas na relação que se constrói “entre”, entre eu-outro, eu-mundo, na intersubjetividade.
- Pressupostos Ontológicos: abrange as concepções de Homem (visão existencialista), de História (visão sincrônica) e de Mundo (percepção organizada da realidade).

Quadro 3 – Esquema Paradigmático



Fonte: a autora (2020).

Os níveis e os pressupostos mencionados e explicados estão de acordo com as características da abordagem fenomenológico-hermenêutica.

Assim, pontuamos que a Fenomenologia está associada com o fenômeno e surgiu da palavra grega *faínestai* que significa o que se mostra. Já logia surgiu da palavra *logos* e significa estudo, ou seja, fenomenologia é o estudo dos fenômenos e como se manifestam no mundo inserido.

De acordo com Bicudo e Espósito (1997, p. 16) a fenomenologia é definida como “[...] um pensar a realidade de modo rigoroso, ou como costuma ser dito: é um modo científico de conhecer a realidade”.

A pesquisa teve como realidade as experiências vividas pelos professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiências em suas turmas nas Escolas Municipais de Boa Vista, Roraima. Realidade esta que é a compreensão e a interpretação do fenômeno.

Fenômeno pode-se dizer é o objeto de estudo. A realidade do fenômeno não se interpreta somente de uma maneira, mas por tantas vezes que forem interpretadas ou comunicadas por qualquer pesquisador. Neste sentido, o pesquisador só pode tomar a realidade como objeto de análise quando se tem a experiência humana dos acontecimentos que deseja pesquisar.

Ligada a Fenomenologia, a Hermenêutica propõe o conhecimento que é necessário para a interpretação do fenômeno que se mostra na experiência vivida. Bicudo e Espósito (1997, p. 83) tratam sobre hermenêutica como “[...] daquele que lê a partir de experiências vividas e interpretá-las à luz da sua própria experiência enquanto sujeito que interroga”.

Quando se fala de Fenomenologia-Hermenêutica há substantivos chaves. São eles: conhecimento, compreensão e interpretação, que Gamboa (2007, p. 137) explica

O conhecimento se realiza quando captamos o significado dos fenômenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos onde cada manifestação se articula com outras expressões, formando um todo compreensivo. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam. [...] Interpretar não significa formular aleatória ou espontaneamente apreciações ou significados com base nas motivações ou caprichos particulares do investigador. Interpretar, segundo os princípios da hermenêutica, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos tem sentido.

Há vários tipos de fenômenos como: morais, religiosos, naturais e sociais. De acordo com Triviños (1987, p. 126-127), o fenômeno social possui 6 categorias para descrevê-lo e delimitá-lo

Os atos. Seriam ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais, em relação ao tempo, estariam representadas por sua brevidade. Esta poderia ser medida em horas, minutos, segundos.
As atividades. Estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas, meses.
Os significados. Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam.

A participação. É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo a uma situação em estudo.

As relações. Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de inter-relações.

As situações. Estão constituídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar.

Nos fenômenos sociais estão os fenômenos educacionais. Para o conhecimento dos fenômenos educacionais é necessário à compreensão no contexto da sociedade em que está inserido. Bicudo e Espósito (1997, p. 25) explicam que “[...] na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional”.

Neste sentido o fenômeno social educacional específico do estudo é analisar se o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva. Assim, as seis categorias serão descritas:

- O ato – as ações do professor-sujeito durante a aula da turma específica com aluno com deficiência;
- A atividade – serão realizadas 3 (três) observações das aulas dos professores-sujeitos;
- O significado – compreensão da atitude do professor-sujeito nas aulas perante o aluno com deficiência;
- A participação – envolvimento do professor-sujeito com as atividades para a presença ativa dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física;
- As relações – aluno(s) com deficiência e professor-sujeito, durante as aulas de Educação Física;
- As situações – análise das observações para verificar a metodologia dos professores-sujeitos com relação aos alunos com deficiência.

Esta pesquisa será de natureza qualitativa, pois procura atingir uma interpretação da realidade a ser analisada. Ao fazer referência da abordagem qualitativa, Chizzotti (1998, p. 79) afirma que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos,

atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Portanto, segundo Chizzotti (1998) a pesquisa qualitativa possui algumas características a serem citadas:

1. O pesquisador – que é uma parte fundamental na pesquisa. Deve estar livre de pré-conceitos e preconceitos, assumindo uma ação aberta a tudo que observa, sem antecipar qualquer explicação ou conclusão, a fim de alcançar uma compreensão geral dos fenômenos. Essa compreensão será atingida com uma atuação participante junto com os pesquisados.

2. Os pesquisados – são todos os envolvidos da pesquisa. São considerados sujeitos que elaboram conhecimentos e executam ações para inferir nos problemas identificados. Na pesquisa, os sujeitos serão professores formados pela UERR que possuem alunos com deficiência em suas salas de aula.

3. Os dados – não são ações isoladas. Estão envolvidos em situações naturais de relações e serão colhidos, analisados e avaliados.

4. As técnicas – podem ser observações participantes, relato de vida, entrevista não diretiva, etc., no qual tem o objetivo de unir informações para o entendimento do fenômeno. Na pesquisa será utilizada a observação sistemática e não participante e a entrevista semi estruturada.

Há várias formas e técnicas de executar a pesquisa de campo, mas duas são fundamentais: a observação e a entrevista. “Enquanto a primeira é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e captado por um observador atento e persistente, a segunda tem como matéria prima a fala de alguns interlocutores” (MINAYO, 2016, p. 58). Na pesquisa de campo deste estudo serão utilizadas as duas técnicas.

A observação é uma técnica indispensável para coleta de dados no cotidiano do sujeito da pesquisa. O observador deve ter conhecimento para conseguir conteúdos suficientes com atentas observações, neutralidade e ética, sem contaminá-lo com seus próprios pontos de vista e compreensão para atingir o propósito do estudo (MARTINS; THEÓPHILO, 2016).

Já a segunda técnica, a entrevista, é uma ação de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com o sujeito, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca do objetivo do estudo.

Na pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada que permite maior liberdade ao pesquisador, proporcionando ricas informações para o estudo, pois permite ao sujeito ficar à vontade durante a entrevista. É uma técnica de coleta de dados onde o pesquisador, guiado por um roteiro de questões, entra em contato com o sujeito para, através de um diálogo estruturado, adquirir os dados necessários à sua pesquisa.

5.1. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A princípio este estudo se estruturou através de uma pesquisa bibliográfica que representa uma fonte indispensável de informações para orientar o pesquisador, realizada a partir dos registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, ou seja, é uma pesquisa que se apoiou em obras já publicadas (livros, dissertações, teses, artigos científicos e sítios da rede mundial de computadores - internet) relacionados ao título.

Em seguida, a pesquisa de campo, que se constitui como uma forma de coleta, registro, organização, sistematização e tratamento dos dados e informações sobre o fenômeno de interesse. Da maneira como o fenômeno ocorre, diretamente, da realidade do sujeito para futuras análises.

5.1.1. Critérios de Inclusão dos professores-sujeitos

Inicialmente, o planejamento da pesquisa previa que os sujeitos seriam egressos do curso de Licenciatura em Educação Física da UERR atuando em escolas da capital do estado de Roraima, Boa Vista.

Esforços foram direcionados para o recrutamento destes sujeitos e foram encontrados 45 (quarenta e cinco) egressos da UERR, mas somente 26 (vinte e seis) atuam em escolas da capital, na rede pública e privada de ensino. Delimitamos para somente os egressos que atuam na rede municipal da capital, restando somente 12 (doze) professores.

Contudo, de acordo com o planejamento da pesquisa, somente 10 (dez) sujeitos colaboraram. Os 2 (dois) professores, que estavam em conformidade com o perfil para cooperação na pesquisa, não participaram, porque os alunos não compareceram nas aulas, uma aluna viajou para tratamento e o outro não frequentou a escola durante o período das observações.

5.1.2. Procedimentos Éticos

Antes do contato com os sujeitos, pedimos autorização – Carta de Anuência (anexo 1) a Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Boa Vista para a

realização das observações e das entrevistas em algumas escolas da Rede Municipal.

Em seguida para aprovação do Comitê de Ética (CEP) o projeto de pesquisa foi inscrito no sistema da Plataforma Brasil, via on-line, com toda a documentação necessária para aprovação: a carta de anuência, o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo 2), termo de confidencialidade (anexo 3) e declaração de compromisso (anexo 4). Sendo aprovado no CAEE, sob o número 22029019.4.0000.5621.

5.1.3. Elaboração dos Instrumentos

Depois de todos estes trâmites, realizamos contato telefônico, agendando uma conversa individual para explicar o caminho a ser seguido para a construção da pesquisa. Após a explicação do objetivo, das observações e da entrevista, os professores manifestaram interesse e disponibilidade para participar. Então foram marcados os dias e horários para as 3 (três) observações de cada sujeito definido. Depois das observações concluídas, foram marcadas as entrevistas.

5.1.3.1. As Observações

Na data combinada para a primeira observação de cada professor-sujeito, munido do documento oficial (anexo 5) de autorização emitida pela Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora se dirigiu a direção da escola para apresentação do documento, para se apresentar e explicar sobre a pesquisa, dando todos os esclarecimentos que por ventura solicitassem. Depois de toda esta formalidade, a pesquisadora foi para o local onde o(a) professor(a)-sujeito estava com a turma específica.

As observações aconteceram no local onde o professor-sujeito realizava a prática com suas turmas: na quadra, no pátio, no parquinho ou até mesmo na sala de aula. Realizamos as observações e as anotações em cadeiras ou arquibancadas de maneira discreta, sem interferência, literalmente observando e anotando a atuação do professor-sujeito perante o aluno com deficiência. O diagnóstico dos alunos com deficiência variava, conforme os laudos apresentados pela Escola: T.D.A.H. (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), múltiplas deficiências,

autismo, T.O.D. (Transtorno Desafiador de Oposição), deficiência física, P. C. (Paralisia Cerebral), retardo mental, deficiência visual (baixa visão), deficiência cognitiva, Síndrome de Down e deficiência auditiva. As nomenclaturas das deficiências estão de acordo com o laudo que os pais ou responsáveis apresentam para a Escola quando realizam a matrícula.

O professor-sujeito atuava seguindo seus planejamentos e a pesquisadora ficava sentada fazendo as observações registrando o máximo de ações possíveis e falas durante as aulas, sem conversar com o professor, muito menos com os alunos. Foram realizadas 3 (três) observações com cada professor-sujeito nas próprias escolas nas quais cada um atua profissionalmente.

Utilizamos um diário de campo, que é um caderno em que anotei todas as informações presenciadas para cotejar com as informações obtidas na entrevista, o qual segundo Minayo “[...] é o principal instrumento de trabalho de observação (2016, p. 65)”. Neste diário de campo registrei que alguns alunos participaram normalmente das atividades, os professores não precisaram fazer alteração nenhuma no planejamento. Já outros alunos não participaram e os professores não ajustaram o planejamento, deixando o aluno com o cuidador.

5.1.3.2. As Entrevistas

Quanto às entrevistas, elas ocorreram em data e local combinado. Utilizamos um gravador e o roteiro da entrevista semiestruturada foi disposto em 18 (dezoito) perguntas, sendo classificadas em 3 (três) categorias:

1ª – as 4 (quatro) primeiras perguntas são referente as características quanto à formação dos professores-sujeitos;

2ª – as perguntas de 5 (cinco) a 12 (doze) estão relacionadas às características quanto à atuação dos professores-sujeitos e

3ª – já as perguntas de números 13 (treze) a 18 (dezoito) direcionadas a compreender quais são os conhecimentos dos professores-sujeitos sobre o assunto Educação Inclusiva e sua formação inicial.

As entrevistas foram realizadas individualmente nas escolas onde os sujeitos atuam e no horário de planejamento. Neste momento estiveram apenas pesquisadora e professor-sujeito, sem nenhuma intervenção externa.

A entrevista contou com dois momentos: a assinatura do TCLE e a entrevista propriamente dita. A entrevista transcorreu com as perguntas do roteiro (Apêndice 1) determinado para pesquisa e tiveram duração mínima de 11min25seg e máxima de 33min53seg.

Quanto à forma de registro da entrevista, foi utilizado um gravador de voz (aplicativo do celular Motorola G6), pois o objetivo era preservar o conteúdo original e ampliar o poder de registro e captação de elementos importantes, tais como pausas de reflexão, dúvidas (hesitações) ou alterações na entonação da voz. O registro desses elementos contribuiu para o processo de compreensão do que foi dito e para a descrição exata das entrevistas.

5.2. ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Depois de todas as observações e entrevistas realizadas, foram organizados os dados e informações coletados. Em seguida, a escuta e a transcrição das entrevistas na íntegra e, logo após o tratamento dos resultados. De acordo com Belei et al (2008, p. 190), a análise de conteúdo

[...] consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico.

Várias leituras foram feitas da reprodução das entrevistas e destacamos as falas mais relevantes para a discussão e resultado da pesquisa. É importante destacar que conforme Bardin (2016), as fases da análise de conteúdos são:

1º. Pré-análise – é a fase da organização dos dados coletados;

2º. Exploração do material – é a fase da descrição minuciosa, um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos e

3º. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – é a fase onde serão lapidados os resultados para serem significativos e válidos, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Passado por todas as fases, chegamos ao momento de fazermos a discussão com os autores, fundamentando e analisando a luz de nosso referencial.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados e das informações obtidas por meio das entrevistas com os professores-sujeitos.

6.1. OS PROFESSORES-SUJEITOS

Os professores-sujeitos serão representados por letras de A a J e não pelos seus nomes para preservação da identidade de cada um.

6.1.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES-SUJEITOS QUANTO À FORMAÇÃO

Conforme as informações coletadas durante a entrevista, o quadro 4 (quatro) apresentará a característica dos professores-sujeitos quanto à formação. O tempo de graduação dos professores-sujeitos, como já foi mencionado, está de acordo com o PPC (2008) do curso de Licenciatura em Educação Física, pois as formações variam do ano de 2009 a 2017 e o PPC ficou em vigor entre o período de 2006 a 2017.

Quadro 4 – Características quanto à formação dos professores-sujeitos

SUJEITOS <i>PERGUNTAS</i>	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<i>Tempo da graduação</i>	2009 a 2014	2011 a 2015	2011 a 2016	2011 a 2015	2012.2 a 2017.2	2009 a 2013	2009 a 2013	2009 a 2013	2014 a 2017	2014 a 2017
<i>Tem outra graduação</i>	Sim*	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<i>Tem pós-graduação</i>	Psico- motri- cidade	Não	Não	**Strictu Sensu	Não	Não	Não	Psico- motri- cidade	Não	Não
<i>Possui alguma formação complementar relacionada à “educação inclusiva”?</i>	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não

Fonte: a autora (2020).

*Técnico em Gestão Financeira

**Cursando

Sobre a caracterização dos sujeitos, observou-se que nenhum dos sujeitos da pesquisa possui outra licenciatura. Já 3 (três) têm Pós-graduação – sendo 2 (dois) *Lato Sensu* em Psicomotricidade e 1 (um) *Stricto Sensu*, Mestrado em Educação. Quanto a alguma formação complementar relacionada à educação inclusiva, 80% dos professores-sujeitos não possuem.

6.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOS PROFESSORES-SUJEITOS

O quadro 5 (quatro) apresenta informações quanto ao tempo de atuação em escola, a atuação com aluno com deficiência, a dificuldade de atuar com os mesmos, quais os tipos de diagnósticos, se há estrutura adequada nas escolas que atuam e, por fim, se existe professor auxiliar nas aulas de Educação Física.

Quadro 5 – Característica quanto à atuação dos professores-sujeitos

SUJEITOS	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
<i>PERGUNTAS</i>										
<i>Há quanto tempo atua como professor?</i>	12 anos	4 anos	Fev/2019	9 meses	9 meses	7 anos	6 anos	4 anos	Jan/2019	9 meses
<i>Há quanto tempo atua com alunos com deficiência? Quais as deficiências?</i>	12 anos. Síndrome de Down, Cadeirante e vários.	4 anos. Cognitivos.	9 meses. Autismo e Síndrome de Down.	9 meses. Autismo e hiperatividade e deficiência física.	9 meses. Autismo e deficiência física.	6 anos. Deficiência visual, física, cognitiva múltiplas autismo.	6 anos. Autista, deficiente físico, síndrome de down.	4 anos. Deficiência visual, físico, autismo, síndrome de Down.	9 meses. Deficiência física e intelectual	9 meses. Autismo e T.O.D.
<i>Considera que algum tipo de deficiência é mais difícil/mais fácil de trabalhar?</i>	Difícil: Deficiência intelectual Fácil: não são tão comprometidos	Difícil: os muito dependentes Fácil: que são independente	Não. Considero o grau de comprometimento.	Difícil: Autismo severo Fácil: físico	Difícil: físico Fácil: autismo	Difícil: intelectual dependendo do grau Fácil: físico	Difícil: Autismo severo e PC Fácil: o que faz tudo	Difícil: Autismo severo Fácil: menos independente	Não. Cada um tem sua particularidade	Difícil: Autismo severo
<i>Quais as maiores dificuldades de se</i>	Quando tem comprometimento	O comprometimento	Incluir eles na aula, a compreensão,	Compreensão, fazer o aluno	As adaptações das atividades	Compreensão, por causa do	Quando o cognitivo afeta o	Espaço físico e os outros alunos	Os métodos aplicados às	A falta de limite do aluno.

<i>trabalhar com alunos com deficiência?</i>	to motor e mental.	cognitivo	ensão para realização das atividades.	entender	des.	entendimento das atividades.	físico.	ajudarem	vezes não dão certo. Não consigo fazer eles participarem.	
<i>Atualmente com que tipo de alunos com deficiência você trabalha?</i>	Autismo, DI e TDAH	Autismo, surdo e síndrome de Down	Autismo e Síndrome de Down.	PC e autismo	Autismo e deficiência física	Deficiência física e autista	Autismo e PC	PC e autismo	Deficiência física e DI	Autismo, T.O.D.
<i>Qual o número de alunos com deficiência por turma?</i>	Em média 2	1, mas tem uma sala que tem 2.	1, mas tem uma sala que tem 2.	2	1	2	1	1, mas tem uma sala com 2	1	1
<i>Existe estrutura adequada na escola para o trabalho com os alunos com deficiência?</i>	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não
<i>Existe professor auxiliar nas aulas?</i>	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<i>Cuidador</i>	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: a autora (2020).

A partir dos dados do Quadro 5, identificou-se que o tempo de atuação varia de 9 (nove) meses a 12 (doze) anos. Todos os professores-sujeitos desde o início da atuação como professor trabalham com alunos com deficiência com diversas deficiências.

No que se refere à dificuldade de atuar com o aluno com deficiência dos 10 (dez) entrevistados, 6 (seis) responderam sobre o comprometimento cognitivo e/ou físico do aluno. Referindo-se a compreensão dos alunos no momento de explicar as atividades para a participação nas aulas e a própria participação dos mesmos.

Segundo Siems (2010, p. 14) “[...] O grande confronto e desafio para a escola é o educando com Deficiência Mental¹, que vem colocar em evidência a fragilidade das práticas de aprendizagem na atualidade”. Enquanto educadores, devemos nos preocupar na forma de atuar e criar estratégias para desenvolver estes alunos e fazer com eles participem das aulas. Não podemos deixar de lado um aluno só porque ele não compreende ou tem uma dificuldade de locomoção. Práticas associadas a uma explicação mais detalhada ou atividades de duplas, trios ou grupos para que todos atinjam o objetivo da aula podem ser estratégias para a participação de todos. Coerente com este pensamento, Soler (2009, p. 128) cita algumas estratégias para o sucesso do trabalho do professor de Educação Física para atender todas as necessidades dos alunos na sala de aula.

Servir de exemplo: o professor deve sempre demonstrar a atividade, de modo que o aluno possa imitá-lo.

Ajuda física: ajudar sempre que necessário, pois alguns alunos necessitam de outra pessoa para atingir o objetivo proposto. (Em alguns momentos pode ser necessário pegar a criança pela mão para realizar a tarefa).

Ajuda verbal: apoiar sempre as crianças enquanto realizam a atividade. (Isto auxiliará no desenvolvimento de uma autoestima positiva).

Ajuda gestual: algumas crianças precisam visualizar o professor para entender a tarefa a ser cumprida.

O mesmo autor, Soler (2009), afirma sobre a importância de criar programas para que a diversidade possa estar junta e participando da mesma aula com intuito

¹ Nos últimos anos, a expressão deficiência mental vem sendo substituída por deficiência intelectual. Em outubro de 2004, em evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá, a expressão deficiência intelectual foi mundialmente difundida, por meio do documento intitulado Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. (OPS/OMS, 2004). A tendência mundial de substituir a expressão deficiência mental por deficiência intelectual é justificável, posto que o termo intelectual se refere ao funcionamento do intelecto, especificamente, e não ao funcionamento da pessoa como um todo (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 490).

da criança ter a necessidade de instruir, diversificar e aprimorar sua bagagem motora.

Em respostas ainda a dificuldades de atuar, 2 (dois) professores se referiam a sua própria metodologia, visto que precisam fazer adaptações nas atividades para os alunos com deficiência e as vezes não tem êxito. Corrobora com tal ideia Santos (2018, p. 74):

Muitas vezes somos tentados a nos basear nas dificuldades dos alunos, o que culmina em conduzir ações equivocadas em relação às possibilidades dos alunos. Todavia, as estratégias de ensino eficazes requerem que considerem as possibilidades dos alunos, não apenas os com deficiência, mas todos, efetivando um ensino que contemple as diversidades.

Já a Base Nacional Comum Curricular (2018a, p. 17) concilia com a ideia de que a metodologia dos professores deve estar focada em todos os alunos, como cita em uma das propostas para o currículo em ação “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos”.

Não mudando a ênfase da discussão a respeito da dificuldade de fazer ajustes nas atividades para a aula, mas ampliando a discussão com dados do quadro 4 e do quadro 5, acerca de formação complementar e dificuldades na atuação, os professores entrevistados falam de forma negativa ao fato de não saberem lidar com algumas situações na sala de aula e focam no pouco de conhecimento que foi transmitido durante os anos de estudo na Universidade. Com estas informações, Miranda e Galvão Filho (2012, p. 146) citam sobre “a ausência de uma formação específica traz para escola, principalmente para os docentes, uma sensação de impotência, de não saber como agir diante da diferença trazida à escola pela inclusão”.

Nesse mesmo pensamento, Hehir et al (2016, p. 26) enfatiza que “a formação adequada pode ajudar os professores a desenvolver as habilidades pedagógicas para incluir uma ampla variedade de estudantes”.

Com relação ainda, as dificuldades dos professores-sujeitos, 1 (um) respondeu sobre como atuar em relação ao espaço da escola que não é apropriado e que os outros alunos da turma não ajudam com o aluno com deficiência. Mazzaro (2007, p. 103) demonstra que “[...] Os professores tentam adequar suas práticas

pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui”.

Por fim, apenas 1 (um) professor-sujeito relatou sobre a falta de limite do aluno com deficiência, referindo-se ao comportamento dele. O professor-sujeito esclarece sua resposta enfatizando *“o aluno é muito ativo e ele quer fazer o que deseja, não tem limite. Então temos (refere-se ao cuidador e ele como professor) que controlar, conversar, (pausa) negociar esta é a palavra para ele participar das aulas”*.

As dificuldades são muitas e, com isto, a insegurança dos professores-sujeitos aumenta no cotidiano da sala de aula. De acordo com o quadro 5, não importa o tempo de serviço dos professores, pois o tempo de serviço pode levar a prática e a prática pode levar ao saber lidar com as situações do cotidiano. Mas o que se verifica com as respostas são os limites impostos pela própria deficiência que causam a maior hesitação para o trabalho destes professores. Questionamentos como: *“Como vou explicar para que ele entenda?”*, *“Como vou fazer ele participar se ele é cadeirante?”*, *“Como vou dar atenção para os outros se tenho que ficar de olho nele?”*. Percebeu-se que o aluno com deficiência que não entende, que não fica quieto ou que não se locomove, fica no canto com os cuidadores. Entretanto, os professores-sujeitos precisam compreender

A importância da Educação Física no processo inclusivo, pode acrescentar e auxiliar no desenvolvimento do aluno com deficiência e a liberdade que ela traz tanto para o professor que elabora suas aulas quanto para o aluno que se sente mais acolhido e mais incluído no momento das práticas educativas, [...] os fatores positivos que o aluno sente ao estar incluso e participando de uma aula de Educação Física deixando não sendo um observador, mas contribuindo no que tange os conteúdos das aulas (SOUZA; NOGUEIRA, 2017, p. 9).

Os alunos com deficiência necessitam participar das aulas e para isso é fundamental que os professores-sujeitos saibam fazer adaptações no seu planejamento para a inclusão de todos. Os professores devem refletir sobre o papel da Educação Física na escola, bem como sobre a ação educativa, a participação efetiva e reconhecer que sua ação influencia diretamente na função pedagógica que a Educação Física deve assumir na escola (SEABRA JÚNIOR, 2006).

O mesmo autor destaca que

É oportuno lembrar que estamos nos referindo à Educação Física num processo de educação escolarizada, e isto nos remete ao compromisso com o conhecimento em que o professor deve estar devidamente preparado para assegurar a consecução dos objetivos e as demandas do processo ensino-aprendizagem (SEABRA JÚNIOR, 2006, p. 65).

Os professores-sujeitos responderam, também (Quadro 5), sobre a quantidade de alunos por turma na escola que atuam. Em 6 (seis) escolas há turmas com 2 (dois) alunos com deficiência e 4 (quatro) escolas há somente 1 (um) na sala de aula. Consentindo com esta ideia a lei nº 15.830, de 15 de Junho de 2015 do Estado de São Paulo, autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com deficiência, conforme art. 1º e parágrafo único.

Artigo 1º – Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais.

Parágrafo único – No caso de aplicação do disposto no "caput" deste artigo e na hipótese de o número de alunos com necessidades especiais ser igual a 2 (dois) ou 3 (três), as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos (SÃO PAULO, 2015, p. 1).

Em relação à estrutura física, 4 (quatro) professores responderam que na escola em que atuam não existe estrutura adequada para trabalhar com os alunos com deficiência e 6 (seis) disseram que há estrutura apropriada. Freitas (2014, p. 12) se refere ao espaço físico para as aulas de educação física como “um espaço facilitador para a busca do senso crítico e da autonomia corporal, capaz de possibilitar ao educando formas de expressão da sua cultura e de suas vivências sociais, afetivas e motoras”.

Por fim, todos os professores relataram que não há professor auxiliar nas aulas de Educação Física, mas há cuidadores para os alunos com deficiência. Nesse caso, 7 (sete) professores falaram que os cuidadores auxiliam o aluno com deficiência a participar das aulas. Entretanto, cotejando com as observações, que os cuidadores, literalmente cuidam dos alunos. Não permitem que eles corram, se afastem da turma ou se machuquem. Na maioria das vezes os alunos com deficiência ficam sentados perto do local da aula ou o aluno correndo e o cuidador atrás.

6.2. O DIÁLOGO ENTRE A PESQUISADORA E OS PROFESSORES-SUJEITOS

Conforme já apontamos no capítulo 5 – Metodologia da Pesquisa –, o roteiro de perguntas foi classificado em 3 (três) categorias. Após os esclarecimentos das duas primeiras categorias apresentadas no quadro 4 e 5, analisaremos a terceira categoria que se referem as perguntas de números 13 (treze) a 18 (dezoito) direcionadas a compreender quais são os conhecimentos dos professores-sujeitos sobre o assunto Educação Inclusiva e sua formação inicial.

A 13ª (décima terceira) pergunta faz referência a pontos principais do objetivo da pesquisa sobre o conceito de integração e de inclusão. Foi perguntado a cada professor-sujeito: **O que os eles entendem por integração e inclusão de alunos com deficiência?** Sobre essa questão, entende-se que 4 (quatro) dos 10 (dez) professores têm conhecimento sobre o assunto. Os outros 6 (seis) professores não souberam responder ou ficaram muito confusos.

Contudo, para explicar mais ainda sobre a definição de Integração e de Inclusão, a autora Mantoan (1997, p. 8) esclarece integração, através da metáfora do efeito cascata: “[...] é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar [...]. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor”.

Já Hehir (2016, p. 3) define inclusão como

Um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. Inserir estudantes com deficiência em salas de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão.

As respostas dos professores A, C, D, E e H não estão em conformidade com as definições dos autores já citados no decorrer do estudo, muito menos com os autores Mantoan (1997) e Hehir (2016).

Integração eu entendo que o aluno com deficiência tem que fazer (pausa) que ele se sinta parte do meio em que está inserido naquele momento, que ele não se sinta fora do contexto, que ele possa participar das mesmas atividades claro dentro da sua limitação. Inclusão também é um pouco

disso, mas é não deixar que ele experimente as mesmas (pausa), não tenha as mesmas experiências que os alunos chamados normais (Prof. A, 2019).

Integração, agora você me pegou, eu não sei. A Inclusão do aluno com deficiência é proporcionar para estes alunos maior quantidade de experiência para que ele possa se desenvolver de maneira integral. Vai ser muito difícil ele acompanhar os outros alunos, isso é um fato, mas não que ele não possa, ele só vai ter muito mais dificuldade, mas ele consegue se desenvolver bem através destas experiências. Inclusão é exatamente isso, proporcionar estas brincadeiras pra eles terem este desenvolvimento (Prof. C, 2019).

Integração e inclusão pra mim não tem diferença nenhuma. Integração é trazer os alunos para interagir com as crianças ou com minha aula, participar da aula. Fazer o que atividade propõe que ele faça ou adaptar a aula para que ele possa fazer da maneira que ele puder. Inclusão é trazer os meus alunos com deficiência, tentar incluir nas atividades daquele dia (Prof. D, 2019).

Integração é fazer com eles participem, não separar eles, não deixar isolados. Inclusão (pausa, pensando) eu acho que eu já respondi, né? (risos). Eu acho que eu confundo as duas coisas, eu não sei te informar direito. Acho que as duas coisas estão interligadas (Prof. E, 2019).

Integração está no sentido de participar de tudo, a criança já faz parte daquele meio, não tem distinção. Inclusão é um aluno que está fora e você coloca naquele meio (Prof. H, 2019).

Em relação às respostas, explicamos que a integração da pessoa com deficiência é simplesmente permitir que esteja no mesmo ambiente de aprendizado, sem adequação para beneficiá-lo. A inclusão é pensar em uma escola que beneficia o todo, valorizando o convívio e a participação entre as diferenças, o ensino e o aprendizado acreditando nas potencialidades e nas capacidades individuais, como propõe Mantoan (2003, p. 16)

O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.

O professor-sujeito B declarou que tem pouco conhecimento sobre a questão, mas conseguiu explanar sobre inclusão, corroborando com os autores citados.

Eu vou ser bem sincera, eu não sei distinguir a diferença entre uma palavra e outra. No meu ponto de vista bem leigo, bem básico eu considero que é a mesma coisa, mas eu sei que não é. No meu ver então, a inclusão é pegar os alunos com deficiência que não participavam da educação regular e eles

eram afastados total de todas as aulas pra colocar estes alunos na sala de aula da educação regular juntos com os demais e fazer eles participarem, socializar e aprender junto com os outros (Prof. B, 2019).

Podemos nos apoiar novamente em Silva (2012, p. 98) para esclarecer melhor sobre integração e inclusão escolar por meio do quadro comparativo abaixo:

Quadro 6 – Integração e Inclusão Escolar

<i>Integração escolar</i>	<i>Inclusão escolar</i>
“Problema” centrado no aluno.	Prevê a reestruturação do sistema educacional.
Não há pressuposição de mudança do ensino e da escola.	Reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e da política educacional.
Serviços organizados em níveis, sendo que muitas vezes os alunos retornavam para os serviços mais segregados.	Intensificação na prestação atendimento a classe comum da escola regular.

Ainda sobre o entendimento de integração e de inclusão, os professores F, G, I e J responderam conforme expuseram os autores Mantoan (1997 e 2003), Fernandes (2011), Mendes (2002), Silva (2012),

Integrar nós podemos integrar qualquer um. Integração é colocar o aluno ali naquele momento, por exemplo, ela não pode correr em uma atividade então deixo ela jogando dama separada, ela está integrada em uma atividade não está inclusa na educação física. Inclusão não acho o termo adequado, eu trabalho com equidade, mas inclusão eu acredito que é fazer ela participar igual os outros, dependente das limitações (Prof. F, 2019).

É a participação deles nas aulas. Integração é eu trazer o aluno para dentro da sala, é a parte da social, é ele participar com os próprios alunos é a interação dele com os outros alunos. Inclusão é ele participar das aulas de maneira que ele possa fazer, executar sem sentir que ele é separado por causa da sua deficiência (Prof. G, 2019).

Integração é quando você insere, mas ela não está dentro das propostas junto com as outras crianças. Ela fica dentro, mas mesmo assim está separada. A Inclusão não, já consegue mesmo inserir elas nas atividades, para que todos juntos consiga trabalhar, mas de acordo com suas limitações e particularidades (Prof. I, 2019).

Integração eu vejo de uma forma como se ele fosse participar da aula, mas não como os demais alunos é como se ele participasse passivamente, como se ele participasse não fazendo as atividades principais é como ele tivesse que está lá porque tem que está, ele está integrado, mas não está incluso participando com os demais. Inclusão seria ele participar ativamente, eu adaptar no que precisar a aula para ele participar assim como os outros alunos (Prof. J, 2019).

Quando foi perguntada a questão 14 se **a atuação como professor é diferente em uma sala que possui aluno com deficiência para uma sala que**

não possui e o porquê, 9 (nove) dos 10 (dez) professores-sujeitos responderam que diferenciam suas atuações.

Os professores A, B, C, D, E, F, G, I e J responderam que atuam de forma diferenciada porque há um aluno com deficiência na sala. Eles possuem dificuldades e por isso se faz necessário: dar mais atenção e auxiliar para participação, adaptar as atividades, preocupação excessiva para incluí-lo, superproteção e cuidado pela integridade física, necessidade da ajuda dos cuidadores.

De encontro à resposta destes professores, o estudo realizado por Lehnhard (2012) sobre a forma de participação do aluno com deficiência física nas aulas de Educação Física, destaca-se que a professora da pesquisa também, possui uma atenção e uma superproteção voltada ao aluno com deficiência no momento em que participa da aula, algumas vezes o impedindo de explorar o ambiente e até mesmo da participação de algumas atividades com receio do aluno se machucar.

Também de encontro às dificuldades, a pesquisa de Fiorini e Manzini (2014), cujo objetivo foi identificar as dificuldades e sugerir ações para incluir os alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, corrobora nos nossos dados, uma vez que encontraram as seguintes informações: conhecimento e formação dos professores, ausência de assistente nas aulas, número total de alunos na sala, desinteresse do professor para se capacitar, angústia para fazer o aluno com deficiência entender e participar da aula, ajuda dos outros alunos, materiais adequados, entre outros.

As dificuldades encontradas na pesquisa dos autores não estão tão distantes com relação a este estudo, no qual os professores pesquisados, por terem uma atuação preocupada e superprotetora com os alunos com deficiência, não permitem que os mesmos participem da aula como todos os outros, precisando muitas vezes dos cuidadores e estes não participam de todas as aulas, como também, a angústia de sempre está com estratégias novas e criativas para atrair os alunos para participarem. Os professores têm por obrigação planejar pensando em todos e não somente em um ou dois alunos da sala. As atividades têm que estar adaptadas e atrativas seja quais forem os alunos.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas fazem com que a atuação dos professores-sujeitos se diferencie em determinadas salas de aula, como é o caso dos 9 (nove) professores-sujeitos. Conferem-se as respostas da questão 14:

Eu vejo da seguinte forma, uma sala que tem aluno com deficiência a minha atuação é um pouquinho mais cuidadosa em relação aquele aluno. Em relação a turma que não tem aluno a gente tem o cuidado sim mas a gente se sente um pouquinho mais à vontade com mais liberdade (Prof. A, 2019).

É diferente. Porque eu tenho muita preocupação, uma superproteção com eles (Prof. B, 2019).

Depende. O grau do aluno ou a participação do cuidador. Se o cuidador não vai, pra mim fica muito complicado, porque eu tenho que está com ele do meu lado o tempo todo. Dar uma atenção maior para ele, se não ele vai embora se outra coisa chamar mais a atenção dele (Prof. C, 2019).

Sim. Porque eu devo ter uma atenção especial para o aluno com esta deficiência, uma atenção redobrada com aluno para que ele não se machuque ou os outros alunos não o machuquem e ter uma atenção para incluí-lo nas atividades e não deixar ele disperso. Esta é a minha atenção diferenciada com os alunos com deficiência por causa da limitação dele. Independente dele precisar ou necessitar desta atenção por ser e ter a necessidade especial, eu dou uma atenção (Prof. D, 2019).

Sim, porque eu tenho que auxiliar ele para ele participar da aula, tenho que muita das vezes parar aula para auxiliar para ele participar, então é diferente porque na turma que não tem aluno com deficiência eu não tenho que está parando, eu explico e pronto (Prof. E, 2019).

Sim, porque tenho que conhecer para saber como vai ser minha atuação (Prof. F, 2019).

É diferente, mas não por causa que possui um deficiente e outra não possui. É diferente por causa do tipo de deficiência, o grau de comprometimento (Prof. G, 2019).

Às vezes sim. Porque nós temos que dividir a atenção, geralmente temos que nos dividir em dois. Temos que dar atenção para os alunos com deficiência e para os outros, temos que montar duas estratégias para atingir todos e às vezes não dá certo (Prof. I, 2019).

Particularmente sim, porque eu me preocupo demais com aquele aluno para saber se ele está, se eu estou conseguindo incluir ele de forma ativa. Então sempre que eu vou para uma turma que tem aluno com deficiência a minha atenção fica dobrada pra ele e pra turma, em buscar o desenvolvimento dele (Prof. J, 2019).

Acreditamos que devemos auxiliar o aluno com deficiência para vivenciar igualmente as atividades propostas, devemos deixá-lo participar e experimentar o novo. Explicar e demonstrar as atividades para que todos entendam e realizem, tendo a preocupação e atenção voltada para a totalidade de alunos da sala. Temos que levar em conta a responsabilidade da integridade física de todos os alunos e não somente de um.

Relembrando que para haver a inclusão do aluno com deficiência, ele precisa estar e participar junto com os outros alunos das atividades da aula. Não

permitir participar ou simular a participação nas atividades, não pode ser considerada uma educação inclusiva.

Com relação à 14^o (décima quarta) pergunta, somente o professor H respondeu que não diferencia sua atuação

Eu tento não diferenciar. Eu faço as adaptações na hora de acordo com as limitações, mas não diferencio. Minha atuação não considero diferente para uns e para outros (Prof. H, 2019).

Considerando as respostas desses professores e corroborando com as observações, todos têm dificuldades e redobram sua atenção quando possuem aluno com deficiência. Muitas vezes dando mais atenção para este aluno do que para o restante da turma.

Interligando a questão 14 com a questão 15, podemos afirmar que não ocorre distinção nas respostas quando foi perguntado **se tem diferença na atuação em uma sala que possui aluno com deficiência muito comprometido² e outro sem muito comprometimento? Por quê?**

Os professores-sujeitos responderam que a maior dificuldade corresponde à compreensão do aluno com deficiência para participação ativa nas aulas. Porém, foi percebido que alguns professores já possuem um pré-conceito em relação ao aluno com deficiência por possuir um diagnóstico e não estimula a participação dos mesmos nas atividades por acreditarem que os alunos não vão conseguir acompanhar a turma.

Nessa linha de raciocínio, Reis e Ross (2017, p. 8) acreditam que os professores precisam modificar o olhar para estes alunos, pois se

direcionar a intervenção para as habilidades deficitárias, os professores podem atribuir ao deficiente mais incapacidades do que ele realmente manifesta e, conseqüentemente, agir de acordo com essas expectativas negativas, podendo, assim, prejudicar o desempenho desses indivíduos. Ao interpretar a deficiência como um fenômeno centrado no indivíduo, inúmeras distorções de sentido ocorrem.

² Ao nos referirmos sobre aluno com deficiência muito comprometido, estamos atribuindo ao nível de comprometimento mental e/ou físico que pode ser leve, moderado e profundo, conforme indica a Organização Mundial de Saúde. As autoras Siécola e Schneider (2017, p. 48) explicam sobre o comprometimento mental e o comprometimento físico. O primeiro refere-se a “limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, saúde e segurança, lazer e trabalho, dentre outros”. Já o segundo “existe uma falha motora” (SIÉCOLA; SCHNEIDER, 2017, p. 63).

Partindo desse pressuposto, Siécola e Schneider (2017, p. 80) esclarecem que

A criança, deficiente ou não, precisa de desafios para a aprendizagem. Ela deve ser significativa. E cabe ao professor aperfeiçoar-se e buscar estratégias pedagógicas cada vez mais adequadas para sua práxis e auxiliar a todos os alunos que necessitam de maior atenção a responderem positivamente ao processo ensino-aprendizagem.

Os professores A, B, C, D, E, F, G, I e J responderam que diferenciam suas atuações no sentido de que fornecem maior atenção para aquele determinado aluno, a adaptação das atividades, a participação e a interação deles nas aulas e a preparação do professor para ministrar aula na turma.

Os professores não têm que diferenciar sua prática pedagógica, necessitam encontrar meios para incluir todos os alunos em uma única atividade, independentemente de suas necessidades físicas, mentais, psicológicas e sociais, afinal, a educação é um direito de todos (BATISTA; MANTOAN, 2007). De encontro com este pensamento, Siécola e Schneider (2017, p. 49) apontam que

Para tanto, é necessário que o professor possa planejar variadas estratégias de ensino e aprendizagem, pois o planejamento é o fio condutor deste processo e proporciona ao aluno a construção do conhecimento por diversos caminhos, ou seja, os alunos têm diferentes estilos de aprendizagem. Vale ressaltar que não existe um método ideal para o direcionamento das atividades para os alunos com deficiência intelectual, de forma alguma se propõe que deva ser utilizada uma sucessão de métodos indiscriminadamente. Porém, é necessário refletir constantemente sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, sobre a própria prática docente e sobre as oportunidades de interação do aluno com o objetivo de conhecimento, a fim de avaliar a eficácia das estratégias, bem como propor adaptações e/ou alteração de procedimento. Enfim, quanto mais diversificados e adequados às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos forem os métodos de ensino, menores serão as barreiras de aprendizagem.

Nos depoimentos abaixo destacamos as respostas da questão 15: **Se há diferença na atuação do professor em uma sala que possui aluno com deficiência muito comprometido e outro sem muito comprometimento? Por quê?**

Claro que sim, o aluno mais comprometido temos que ter um repertório maior para facilitar a aprendizagem dele ou facilitar para ele desenvolver nas atividades (Prof. A, 2019).

Sim. Porque os alunos muito comprometidos não participam porque eles não entendem e precisam do cuidador para participar e eles não participam da aula. Os sem comprometimento participam normalmente, eles entendem tudo (Prof. B, 2019).

Sim. Pela atenção que tenho que dá (Prof. C, 2019).

Com certeza. Porque devo redobrar minha atenção, sem deixar os outros alunos dispersos ou dar atenção para eles, mas com certeza a criança com deficiência vai ter uma atenção maior do que as outras crianças (Prof. D, 2019).

Tem. Porque tenho que dar mais atenção e muitas das vezes pegar na mão para ele participar. Às vezes dou mais atenção para ele e desse jeito não controlo a turma e para eu controlar a turma às vezes deixo ele sozinho, sem participar. Então fica nesse meio a meio (Prof. E, 2019).

Sim, porque vou dar mais atenção (Prof. F, 2019).

Sim, uma diferença muito grande. Eu tenho uma dificuldade com o comprometimento da deficiência maior em um e menor no outro. A resposta que ele me dar visualmente ou fisicamente eu consigo trabalhar (Prof. G, 2019).

Às vezes sim, às vezes não. Depende da particularidade (Prof. I, 2019).

É diferente. Porque eu tenho que está mais preparado para entrar nesta turma (Prof. J, 2019).

Pereira e Moreira (2005, p. 126) reforçam o problema da não participação dos alunos nas aulas de educação física, apresentando a seguinte preocupação: “[...] a atuação dos professores deixa a desejar, pois se nota certa acomodação. Não existe intenção de mudar, não existe o comprometimento com o aluno e seu desenvolvimento”. Contudo, o professor H respondeu que não há diferença, mas os alunos que não interagem não participam.

Algumas atividades são adaptadas, mas não diferencio as atividades para eles. Algumas eles participam outras não dá deles participarem porque não interagem (Prof. H, 2019).

Correlacionando a questão 14 e 15 para fazermos a discussão com os referenciais, iremos primeiramente falar sobre as atuações dos professores que foram observadas pela pesquisadora. As atuações são voltadas para os alunos que participam de forma independente, com diagnóstico ou não, melhor dizendo, a atuação dos professores-sujeitos é com foco nos alunos que não precisam de auxílio, possuem a função cognitiva preservada para entender as explicações e as

habilidades físicas não muito comprometidas para realizar as atividades e participar ativamente das aulas.

A partir do momento que os alunos com deficiência têm um comprometimento cognitivo e/ou físico severo, eles ficam com os cuidadores e estes que tentam fazer com que eles participem da aula ou não participem, ficam sentados esperando a aula acabar ou correndo pela escola. Os professores-sujeitos não fazem adaptações nas atividades para que os alunos com deficiências muito comprometidos estejam ativos na aula.

Neste caso, a fim de entender melhor o comportamento do professor-sujeito, sua forma de pensar e, também, poder esclarecer e explicar de forma mais clara durante o momento da discussão, fizemos apenas uma pergunta para os professores-sujeitos ao término da aula: “Por que ele (a) não participa da aula?” Eles responderam:

Quadro 7 – Respostas dos professores-sujeitos referente à pergunta: Por que ele (a) não participa da aula?

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	DIAGNÓSTICOS DOS ALUNOS
“Ela não tem como participar”.	Paralisia cerebral cadeirante
“O espaço é pequeno para ele se locomover”.	Deficiente físico cadeirante
“Se o cuidador soltar ele, ele só quer correr”.	Autista
“Ela não fica quieta num lugar”.	Síndrome de Down
“Ele não interage”.	Autista
“Ele não entende”.	Deficiência Intelectual
“Ele não fica aqui, só quer correr”.	Autista

Fonte: a autora (2020).

Assim sendo percebemos que os professores-sujeitos não se esforçaram para fazer com que os alunos com deficiência participassem das atividades. Parece ser mais fácil o aluno com deficiência ficar sob a responsabilidade do cuidador do que adaptar a aula para que todos participem juntos.

Era perceptível a diferença no comportamento dos professores-sujeitos quando os alunos não tinham comprometimento severo, que “entendiam e faziam tudo”, e participavam igualmente com os outros das atividades propostas na aula. Então, os professores-sujeitos não precisavam adaptar as atividades, explicavam da mesma forma para a turma e todos estavam juntos na mesma prática.

Há comportamentos, também, que os professores-sujeitos auxiliam e fazem com que os alunos com deficiência participem com ações como: segurar na mão

para participarem juntos das atividades, colocar o aluno do lado ou mais perto de si para explicação e adaptar as atividades para participação de todos os alunos.

Com referência a participação dos alunos mais comprometidos nas aulas Soler (2009, p. 67) esclarece que os alunos com deficiência intelectual são

[...]provavelmente, as pessoas que mais sofrem com o preconceito, em decorrência da supervalorização das habilidades intelectuais pela escola e sociedade. Enquanto os portadores de deficiência física e os portadores de deficiência sensorial estão se integrando gradativamente à vida da comunidade e escolar, ainda persistem, em grau mais elevado, preconceitos em relação àqueles que possuem uma deficiência mental.

A escola valoriza a mente em detrimento do corpo, se essa mente não produz como o esperado, então está sujeita à exclusão e ao isolamento. Os portadores de deficiência mental são mais capazes do que muitas pessoas imaginam, basta que se lhes dê espaço e respeite a sua individualidade.

Nas aulas de Educação Física, pode-se fazer adaptações, mas sem perder a essência do jogo, sem deixar muito fácil para uns e muito difícil para outros. Todos devem participar motivados com a atividade. O professor não pode planejar suas aulas pensando em “28” (vinte e oito) e esquecendo 1 (um) ou 2 (dois) alunos, precisa ser flexível fazendo adequações necessárias para o interesse de todo. Em relação às respostas das questões 14 e 15 que fala a respeito da atuação dos professores com alunos com deficiência, o autor De Marco (2013, p. 12) cita

[...] Olhar para eles sem piedade, mas com reconhecimento, acreditando em suas capacidades para além das limitações que apresentam é o que se propõe a humanidade, estimulada pelos próprios corpos deficientes e por todos os outros corpos que acreditam que todo ser humano pode se superar quando tem oportunidade para tal.

A participação de todos os alunos elimina a possibilidade da exclusão das pessoas comprometidas durante o processo educacional e engrandece o processo inclusivo. A partir do momento que a Escola entender que não importa a dificuldade que o aluno apresente no processo de ensino e de aprendizagem, que devemos incluí-lo e deixá-lo participar para desenvolver suas habilidades a educação inclusiva pode acontecer. Não podemos valorizar alguns alunos e deixar outros de lado. Nós, como educadores, devemos criar práticas pedagógicas para que todos possam participar e aprender.

As aulas de Educação Física podem ter modificações na estrutura de tal forma que atinja a todos e o objetivo proposto. As aulas podem ser realizadas na

sala, no pátio, na quadra, não importa o local; importa que a ação do professor propicie aos alunos diversos conhecimentos e experiências. É de suma importância à atuação do professor para aprimoramento dos métodos e dos planejamentos, a fim de aumentar o interesse dos alunos nas aulas e a diminuição do descaso (TENÓRIO; SILVA, 2013).

As respostas das questões 14 e 15 não são diferentes da questão 16: **Qual a dificuldade da participação de um aluno com deficiência muito comprometido?** Os professores B, D, E, F, G, H, I e J responderam que a maior dificuldade é a dependência do aluno, quer seja do professor ou do cuidador, para a participação nas aulas e também a interação do aluno com o ambiente.

O transtorno cognitivo e a dependência dele para participar das aulas (Prof. B, 2019).

Dependência (Prof. D, 2019).

Eles não entendem e só fazem com ajuda (Prof. E, 2019).

A dependência do aluno com a professora, pois vou dar muita atenção (Prof. F, 2019).

Eu tenho dificuldade mais com cadeirantes, que não têm a resposta que eu tenho com os outros. Eles não participam (Prof. G, 2019).

Não interage (Prof. H, 2019).

A particularidade de cada um (Prof. I, 2019).

Dar mais atenção para ele participar da aula, só que tenho outros para também me preocupar (Prof. J, 2019).

Apesar da dificuldade de envolver os alunos mais comprometidos na participação das aulas de educação física, temos a necessidade de fazer atividades para todos os alunos se envolverem e se desenvolverem. O professor inclusivo deve fazer mudanças essenciais e se dedicar para preparar as atividades possíveis a todos. Segundo o estudo de Sasaki (1997), traça-se 8 (oito) pontos para os professores envolvidos com a educação inclusiva:

- Não rotular e conhecer o aluno,
- Estar preocupado com o aprendizado dos alunos,
- Acreditar no desenvolvimento das habilidades e potencialidades;
- Respeitar a diversidade, tratar todos os alunos igualmente;

- Estabelecer metas e auxiliar para alcançá-las, não importando se é a curto ou longo prazo;
- Preparar recursos adequados para cada necessidade do aluno;
- Estimular a todos, que participam da vida do aluno com deficiência, com o processo educativo;
- A prática pedagógica é flexível para o processo e a aprendizagem de todos.

O autor De Marco (2013, p. 149) reforça falando que é indispensável a capacitação e o conhecimento do profissional de educação física inclusivo para atuar na educação física escolar.

[...] A educação física escolar é um campo fértil para o relacionamento do profissional com a criança em desenvolvimento, mas ao mesmo tempo em que há essa riqueza em termos de relações humanas, a atuação desse professor exige conhecimentos e condutas altamente específicos e científicos.

A inclusão escolar para os professores trabalharem com os alunos com deficiência é um desafio. Cada vez mais estes alunos estão chegando às escolas e alguns professores não sabem como encarar esta dificuldade. Como Soler (2009, p. 101) afirma

[...] Devemos ter consciência de que incluir é realmente uma necessidade, mas deve haver responsabilidade nesta inclusão, e não somente incluir por incluir, sem o devido preparo dos professores e demais pessoas que lidarão com essa população que, historicamente, já foi tantas vezes deixada de lado.

Desta forma, Tenório e Silva (2013, p. 76) explanam que um professor não comprometido é um fator causador para que os alunos não queiram ou não se interessem pelas aulas de Educação Física

O professor é o principal responsável pela aprendizagem, um profissional especializado que contribui para a construção da especificidade da educação física, e esta é uma preocupação imprescindível para que possa legitimar o papel da disciplina Educação Física na escola e dar sentido aos educandos que ficam à margem do processo de ensino aprendizagem. A escola é o ambiente que deve se apropriar da participação como algo concreto, do respeito às diferenças individuais, oportunizando vivências de práticas corporais diversas, de maneira contextualizada e sistematizada.

Neste ponto de vista, o professor de Educação Física deve se empenhar para melhorar e propiciar aos alunos aulas prazerosas, criativas onde todos possam participar para um aprendizado significativo. Aprender está relacionado à individualidade do aluno e é necessário que se construa conhecimentos para a vida do mesmo. O ensino inclusivo não diferencia este ou aquele, este ensinar disponibiliza práticas pedagógicas não importando a capacidade de compreensão de cada um, mas interessados em atingir e contribuir para o desenvolvimento de todos.

Correlacionando a formação inicial e a prática pedagógica do egresso do curso de Licenciatura em Educação Física da UERR, foram pensadas as questões 17 e 18 do roteiro de perguntas.

A questão 17 versa sobre: **As disciplinas específicas disponíveis na matriz curricular no seu período de graduação foram suficientes para sua atuação na perspectiva inclusiva? Por quê?**

Com relação à pergunta, 9 (nove) dos professores entrevistados comentaram que não foram suficientes as disciplinas específicas na matriz curricular, vejamos:

Com certeza não. Porque o curso ofereceu pouco recurso e carga horária baixa. Só uma não é suficiente (Prof. A, 2019).

Não. Porque é muito pouco. Eu saí muito seca, sem saber o que fazer quando chegasse na sala de aula (Prof. B, 2019).

Não foram suficientes, porque não houve algo prático, somente teoria, logo, na teoria tudo é lindo, mas não me deu suporte técnico para as minhas aulas (Prof. D, 2019).

Não foi suficiente. Porque só foi teoria e eu acredito que só aprendemos na prática e na faculdade não vemos a prática (Prof. E, 2019).

Não, porque foi muito pouco. Uma disciplina não é suficiente (Prof. F, 2019).

Não foram. Porque nós vivenciamos a faculdade de maneira teórica e quando a gente vivencia de maneira teórica a gente vislumbra de uma forma, mas na prática é uma realidade totalmente diferente. Então a gente precisa de todo acervo possível para trabalhar com alunos com deficiência (Prof. G, 2019).

Não, só foi uma disciplina (Prof. H, 2019).

Não, porque eu tive uma disciplina e falamos muito mais de esporte do que da atuação na escola e era muita teoria, não tivemos prática (Prof. I, 2019).

Não é suficiente. Porque só uma disciplina durante 4 anos 72hs e o foco da disciplina não foi só alunos com deficiência. Como a disciplina é para populações especiais foi para alunos idosos, EJA, então o foco abrangeu isso (Prof. J, 2019).

Somente o professor C respondeu que foi suficiente a disciplina específica:

“Sim, ajudou bastante. O professor deu um acervo de material pra gente, um conhecimento muito grande” (Prof. C, 2019).

Com as respostas da pergunta 17, percebemos que os professores não obtiveram formação adequada para trabalhar com a diversidade e a particularidade dos alunos com deficiência como cita Brasil (2015b, p. 3) no art. 3º

[...] A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial [...] – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área [...].

Nesta sequência, nortearemos a discussão da questão 17 para dois pontos: primeiro, a matriz curricular do curso e, segundo, a formação inicial focada na teoria e não na prática profissional.

É importante analisar a matriz curricular para entender como se organizam as disciplinas que atuam com foco para os alunos com deficiência na formação dos professores Licenciados em Educação Física da universidade em estudo.

O quadro 8 apresenta a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em EF da UERR com todas as disciplinas por semestre, a quantidade de semestre para integralizar a formação, a carga horária por disciplina e carga horária total do curso.

Esta matriz curricular perdurou regendo o curso de Licenciatura em Educação Física do ano de 2006 a 2017.

Quadro 8 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em EF da UERR

SEMESTRE	DISCIPLINAS	CH	PRÉ-REQUISITO
1º	Metodologia do Trabalho Científico	72	
	Humanidades	72	
	Fundamentos da Educação	72	
	Biologia Geral	72	
	História da Educação Física	72	
2º	Comunicação Oral e Escrita	72	
	Psicologia Educacional	72	
	Anatomia humana	108	Biologia Geral
	Bioquímica	72	
	Fundamentos do Handebol	36	
3º	Produção Textual	72	
	Cinesiologia	72	Anatomia humana
	Fisiologia Humana	108	Anatomia humana
	Didática Geral	72	
	Prática Profissional I	80	
4º	Fundamentos do Atletismo	72	
	Biomecânica	72	
	Políticas da Educação Básica	72	
	Fisiologia do Exercício e da Nutrição	72	Fisiologia Humana /Bioquímica
	Fundamentos do Futsal	36	
5º	Prática Profissional II	80	
	Bioestatística	72	
	Fundamentos da Ginástica	72	
	Psicologia Aplicada à Educação Física	72	
	Medidas e Avaliação	72	
	Fundamentos do Basquete	36	
	Prática Profissional III	80	
6º	Estágio Supervisionado I	100	
	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	72	
	Fundamentos do Lazer e Recreação	72	
	Fundamentos do Treinamento Desportivo	72	Fisiologia do Exercício e da Nutrição
	Fundamentos do Futebol	36	
	Socorros e Urgências Aplicadas	36	
	Metodologia Científica Aplicada	36	
	Prática Profissional IV	80	
7º	Estágio Supervisionado II	100	
	Fundamentos da Natação	36	
	Fundamentos da Dança e Expressão	72	
	Administração e Organização no Desporto Escolar	36	
	Fundamentos do Voleibol	36	
	Dimensões Sócio-Antropológicas da Educação Física	36	
	Prática Profissional V	80	
8º	Estágio Supervisionado III	100	
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I	36	
	Fundamentos de Lutas	72	
	Fundamentos do Fitness	36	
	Educação Especial para Populações Especiais	72	
	Estágio Supervisionado IV	100	
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II	36	
	Atividades complementares	200	
	Carga Horária Total	3.484	

Fonte: PPC (2008).

Na análise da organização curricular, o Curso apresenta 8 (oito) semestres com 49 (quarenta e nove) disciplinas e a carga horária das disciplinas varia entre 36 (trinta e seis) a 100 (cem) horas. Referindo-se a disciplina específica, apresenta somente uma disciplina, de 72 horas que se encontra no último semestre (8º semestre) para falar sobre pessoas com deficiência.

O discente durante a graduação passou por vários momentos didáticos, pedagógicos e práticas na construção do conhecimento, e provavelmente num destes contextos, ele deve ter encontrado algum aluno que apresenta deficiência, contudo somente no final do curso é que ele aprenderá.

Além de que, a disciplina poderia ser contemplada nos semestres anteriores, propiciando aos futuros professores melhores concepções na prática pedagógica com os alunos com deficiência em sala de aula regular numa proposta de inclusão.

A partir desta perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001 afirma que a Educação Básica deve ser inclusiva, isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação dos alunos com deficiência (BRASIL, 2001).

Nesse pensamento sobre formação de professores, Gatti (2010) aborda em seu estudo a formação de professores no Brasil e constatou que há uma carência na formação inicial ao fato de que o currículo tem uma característica fragmentada, nas ementas predominam a abordagem mais teórica não conciliando com as práticas pedagógicas e as disciplinas específicas preocupadas sobre o porquê e não o que e como ensinar.

Neste ponto do estudo, iremos esclarecer um pouco sobre os três temas que a autora relatou em seu estudo: o currículo (matriz curricular), a ementa e a disciplina específica referente ao curso de Licenciatura de Educação Física da UERR, pois estes pontos dialogam com nossa pesquisa.

A respeito da matriz curricular, Darido (2008) identifica dois tipos de currículos na formação dos professores de Educação Física: o tradicional esportivo e o científico. O primeiro dá ênfase no saber-fazer para ensinar, especialmente as habilidades esportivas, a parte teórica são os conteúdos da sala de aula e a parte prática desenvolvidas na quadra. O segundo currículo valoriza o aprender para ensinar. Comparando o que os autores Gatti (2010) e Darido (2008) citam com a matriz do curso em estudo, percebe-se que as disciplinas são fragmentadas e é um currículo tradicional esportivo, pois das 49 (quarenta e nove) disciplinas 21 (vinte e

uma) são voltadas para o esporte. Concordando com os autores, Vaz, Sayão e Pinto (2002, p. 26,) em debate a cerca da formação de professores, buscam uma articulação político-pedagógica e a superação da fragmentação curricular.

Os currículos de formação de professores de Educação Física costumam apresentar numa mesma fase – nomenclatura utilizada para denominar o rol de disciplinas a serem cursadas durante um semestre – disciplinas de diferentes áreas com pouca ou nenhuma articulação entre elas. Se não têm a Prática de Ensino como eixo articulador, as disciplinas ainda não encontraram outra possibilidade que as faça desenvolver um projeto de ensino comum de formação de professores.

Entretanto, não há relevância no tipo de currículo, o que vale é que “toda disciplina oferecida por cursos de licenciatura deveria abordar em maior ou menor grau aspectos do trabalho pedagógico (VAZ; SAYÃO; PINTO, 2002, p. 30)”.

Dessa forma, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação proporcionaram mudanças significativas nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, buscando garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração das propostas curriculares. Destacando que os cursos passam de cunho informativo para formativo com objetivo do desenvolvimento de capacidades essenciais do conhecimento e desempenho profissional (ARAÚJO, 2014).

Finalizando a discussão sobre os temas currículo e disciplinas, DCN's (2015b) para a formação inicial em nível superior deixa claro que

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015b, p. 11).

Faz-se um comparativo com o que cita as DCN's (2015b) e a matriz curricular do curso em estudo, no qual os conteúdos de Libras, educação especial e para adolescentes com medidas socioeducativas não se encontra em nenhum semestre.

O outro tema que a autora Gatti (2010) abordou foram as ementas. As ementas das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física na UERR estão inseridas no PPC do curso, que é o direcionamento para cada professor organizar seu plano de ensino, ministrar as disciplinas e traçar as ações pedagógicas que pretende desenvolver durante todo o semestre no qual a disciplina será desenvolvida.

Neste caso, as ementas foram analisadas e destacou-se aquela que em sua estrutura apresenta um direcionamento ao processo de inclusão do aluno com deficiência, dado que já foi mencionado e apontado como apenas uma disciplina: a “Educação Física para populações especiais” (Quadro 8).

Quadro 9 – Ementa da disciplina específica

EDUCAÇÃO FÍSICA PARA POPULAÇÕES ESPECIAIS
CARGA HORÁRIA: 72h
EMENTA: Fundamentação histórica, sociológica e filosófica dos processos que envolvem a educação especial. Perspectivas educacionais: segregação, integração e inclusão. Princípios axiológicos e legais. Classificação e características dos indivíduos considerados portadores de necessidades educativas especiais (PNE). Estudo dos aspectos da educação inclusiva.
BIBLIOGRAFIA
ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições de Campinas . São Paulo: Ed. da Unicamp, 1999.
LACERDA, Yara. Atividades corporais: o alternativo e o suave na educação física . Rio de Janeiro: SPRINT, 1995.
LOPES, Antonio. Sexo e saúde física e mental . Novo Brasil Ed Brasileira, 1986, 87. v. 3.
MINISTÉRIO da Saúde. Secretaria Nacional de Programas Especiais. Assistência ao planejamento familiar . Brasília: Centro de documentação do ministério da saúde, 1988.
SILVEIRA, Ajax C. da O. Drama do tabagismo: causas, consequências e solução . São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1982.

Fonte: PPC (2008).

Percebe-se na emenda que a disciplina é voltada somente para a dimensão teórica do assunto relacionado às pessoas com deficiência e, além disso, não há uma relação condizente entre ementa e bibliografia sugerida. Por se tratar de um curso de licenciatura, somente uma disciplina voltada para a preparação dos futuros

professores para trabalhar com a inclusão do aluno com deficiência não é significativa no processo formativo.

O segundo ponto em discussão da questão 17, conforme foi mencionado, refere-se à ênfase na dimensão teórica da formação inicial do curso de Licenciatura em Educação Física, deixando a parte prática a desejar.

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 ressalta que a parte prática dos cursos de licenciatura não pode ter foco somente nos estágios, mas em todas as disciplinas pedagógicas.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL 2002b, p. 5).

Metade dos professores entrevistados (B, D, E, G e I) mencionaram que o professor da disciplina só trabalhou teoria e não prática. Com este mesmo pensamento sobre o contexto teórico e prático na formação, Tardif (2012, p. 241) afirma que

O trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maiorias das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor.

A formação dos professores precisa estar voltada para a atuação do futuro docente e não somente na parte teórica das disciplinas como acontece. Com este mesmo direcionamento, Araújo (2014, p. 73) afirma que “[...] os cursos de formação de professores devem priorizar um projeto pedagógico que favoreça a articulação entre teoria e prática, de forma contextualizada e inserida ao longo do curso”.

Quando se refere à formação de professores voltados para a prática, Nóvoa (2009, p. 4-5) pontua que

A formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-e inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. [...] Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber. [...] A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa.

Finalizando o roteiro de perguntas, a pesquisadora apresentou a questão 18: **Além das disciplinas específicas as outras nortearam para uma atuação com alunos com deficiência ou trataram da inclusão?**

Os professores (A, B, C, F, G, H e I) responderam de forma negativa, ou melhor dizendo, 7 entrevistados comentaram que outras disciplinas não nortearam para uma atuação na perspectiva inclusiva. Os comentários foram:

Não (Prof. A, 2019).

Não. Somente uma disciplina era específica para falar sobre isso (Prof. B, 2019).

Não muito. Não me lembro de abordarem nas outras disciplinas (Prof. C, 2019).

Não o suficiente (Prof. F, 2019).

Muito superficialmente, mas lembro somente da disciplina educação física adaptada que trabalhamos realmente sobre algumas atividades para alunos com deficiência. Foi só um semestre e eu achei que foi muito “fast food”, sem muita informação, só por cima, só teoria (Prof. G, 2019).

Não (Prof. H, 2019).

Não (Prof. I, 2019).

Os professores D, E e J responderam que além da disciplina específica outra disciplina norteou para a atuação com aluno com deficiência.

Eu lembro no máximo três, superficialmente, mas falaram. A disciplina do professor L..., que era específica de educação especial e a disciplina do G... de modalidade que não lembro qual também falou algo (Prof. D, 2019).

Sim. Lembro da disciplina de basquete que foi eu que apresentei um seminário sobre isso. Que eu lembro nenhuma mais (Prof. E, 2019).

Sim, lembro de alguma disciplina, mas não lembro qual que falou um pouquinho sobre isso (Prof. J, 2019).

A formação dos professores, especificamente, de Educação Física da UERR indica que as disciplinas não relacionadas ao trabalho com as pessoas com deficiência não nortearam para a proposta inclusiva, conforme as respostas, pois 7 (sete) dos 10 (dez) professores responderam de forma clara.

Diante do que foi exposto nas perguntas 17 e 18, respectivamente 90% e 70% das respostas dos professores-sujeitos indicam que o curso de Licenciatura em Educação Física não forma futuros professores na perspectiva inclusiva, e isto é muito preocupante.

Muitas IES não se estruturaram no sentido de oferecerem disciplinas e/ou conteúdos relativos a pessoas com deficiência nos cursos de licenciatura. Outras instituições o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva ou com carga horária reduzida. Desse modo, o ensino dos futuros professores não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012).

É importante salientar que cada disciplina possui suas particularidades e é a partir do reconhecimento da atuação de cada disciplina que se pensa no diálogo entre elas com intuito de favorecer o conhecimento essencial a fim de uma formação inclusiva. O autor Cruz (2005, p. 165-166) destaca este aspecto quando afirma

[...] A reunião das competências particulares de cada disciplina fortalece a coerência interna do projeto pedagógico escolar e, conseqüentemente, sua repercussão social. Deste modo, para garantir que o conjunto de disciplinas escolares inseridas em um projeto coletivo caminhe na mesma direção – ainda que usando diferentes maneiras de caminhar – é fundamental que cada uma reconheça suas próprias peculiaridades, e promova a aprendizagem de conteúdos específicos que, reunidos, irão corroborar a função social e os objetivos da escola.

Em outras palavras, envolver as demais disciplinas da estrutura curricular com o tema pessoa com deficiência contribuiria com a formação inicial dos futuros professores de Licenciatura de Educação Física da UERR, conforme as respostas da questão 19 que surgiu no decorrer da entrevista: **Para você é interessante que todas as disciplinas abordem sobre a educação para alunos com deficiência ou deixar somente para às disciplinas específicas abordar sobre este tema?**

Seria muito melhor todas as disciplinas. A meu ver seria, um tema que teria que ser trabalhado do início ao fim da nossa graduação durante todo o curso com certeza facilitaria bastante para nosso trabalho (Prof. A, 2019).

Eu acho que toda disciplina poderia fazer um gancho sobre isso. Trabalhar os fundamentos de tal modalidade de tal segmento e ter o gancho para as crianças com deficiência. Verificar quais as formas que poderíamos trabalhar para estas crianças, vivenciar algo para prática na escola (Prof. B, 2019).

Seria um pouco melhor se não fossem somente as disciplinas específicas (Prof. E, 2019).

Seria muito interessante se cada disciplina tratasse sobre o tema da inclusão da pessoa com deficiência, principalmente, as disciplinas das modalidades e das de educação física escolar (Prof. F, 2019).

Seria bom que todas as disciplinas dessem uma pincelada sobre este tema ou então aumentar as disciplinas específicas ou até mesmo colocar disciplinas opcionais para o acadêmico ter a opção de complementar sua formação (Prof. G, 2019).

Todas, principalmente as de modalidade, também, falar na teoria e ter a vivência (Prof. H, 2019).

Faz mais sentido e mais interessante, “linkar” as outras disciplinas com o tema da pessoa com deficiência (Prof. I, 2019).

Suma importância todas as disciplinas, porque se estamos em um curso de licenciatura em que na escola a gente pode se deparar com muita coisa e por que não preparar este professor desde de quando ele entra, sempre batendo na mesma tecla, para ele se preparar para trabalhar com alunos com deficiência (Prof. J, 2019).

Seguindo esta linha de raciocínio, Borges (2016, p. 115) explana em sua dissertação que “[...] seria possível fazer uma articulação com outras disciplinas e também com os professores, buscando melhores articulações no entendimento sobre determinada deficiência, principalmente, no processo de assimilação numa perspectiva de inclusão”. Nesse propósito Batista e Mantoan (2007, p. 26-27) ressaltam que

A formação de professores do ensino regular precisa, então, ser retomada visando atender aos princípios inclusivos. Essa revisão não se restringirá a incluir uma ou mais disciplinas nos cursos de formação de professores para fazê-los conhecer o que significam esses princípios e suas consequências na organização pedagógica das escolas comuns. Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular.

As respostas dos professores C e D estão relacionadas com o professor G quando cita sobre acrescentar disciplinas. Miranda e Galvão Filho (2012, p. 33) também estão de acordo ao afirmarem que “necessário se faz que haja ampliação de disciplinas e uma maior correlação entre a teoria e a prática, de maneira que possam ser incluídas de forma mais satisfatória”.

Mas viável acrescentar mais disciplinas sobre educação especial (Prof. C, 2019).

Para mim, seria bom acrescentar disciplinas específicas e não todas abordarem este assunto. Deveria ter disciplinas específicas na área educacional ou do esporte para falar como incluir os alunos com deficiência. “tipo” a disciplina educação física escolar, também, recreação escolar ou até mesmo uma disciplina sobre as modalidades para os alunos com deficiência (Prof. D, 2019).

Relacionar as disciplinas e/ou acrescentar disciplinas poderia ser estratégias a serem tomadas pela UERR, especificamente pelo curso de Licenciatura em Educação Física, pois será possível contribuir para uma melhor formação inicial do licenciando. A modificação da estrutura curricular do curso é responsabilidade da instituição. Direcionando este pensamento, é importante lembrar o que diz Mantoan (2003, p. 25) “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Fundamentando em Borges (2016, p. 117) afirmamos que

O grande desafio atualmente na formação de professores é a preparação dos futuros profissionais da educação, com subsídios teóricos e metodológicos que possibilitem práticas pedagógicas significativas para atender a demanda de crianças que estão chegando às escolas de ensino regular, e necessitam de um olhar especial por parte dos promotores da inclusão, os professores.

A formação dos futuros professores pode ser direcionada para uma atuação integrada ou inclusiva. Numa atuação integrada, o professor e/ou a escola não tem propostas claras, conscientes e intencionais em fazer mudanças para atender às necessidades dos alunos com deficiência e desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma dialógica, depende somente do aluno apresentar comportamento adequado e conquistas escolares.

Por outro lado, na atuação inclusiva o processo educacional deixa de estar centrado no aluno e se desloca para o sistema educacional. Com isso, o sistema educacional precisa ser reestruturado para atender as necessidades dos alunos, proporcionando meios para que os mesmos alcancem progressos escolares. O professor realiza as mudanças necessárias para sua atuação, no seu planejamento e em suas atitudes para realmente proporcionar a todos os alunos o ensino com ênfase na potencialidade individual.

Analisando as respostas das perguntas 17, 18 e 19, a maior parte dos professores entrevistados cita que a Universidade não os preparou para atuarem na perspectiva inclusiva. Seria relevante se os acadêmicos fossem contemplados em seus estudos iniciais com conhecimentos e práticas pedagógicas para sua atuação profissional e tivessem uma bagagem durante sua formação inicial repleta de instruções e ações de forma a se sentirem menos inseguros e despreparados no início de sua docência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo, que tinha como objetivo analisar se o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui para a formação de professores para que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva, nota-se algumas considerações merecem destaque.

A partir das observações pudemos verificar que os professores de EF são cuidadosos, atenciosos e dedicados na atuação das aulas de Educação Física Escolar, porém quando se referem aos alunos com deficiência, eles deixam sua prática pedagógica a desejar.

Os alunos que não possuem comprometimento severo participam das aulas como quaisquer outros e, portanto, podemos considerar nesta situação uma atuação docente inclusiva. Mas, quando os alunos não compreendem, não possuem o físico, e tampouco o cognitivo preservado, os professores se responsabilizam com o restante da turma deixando este aluno sob a incumbência do cuidador, ou seja, os alunos com deficiência não participam da aula, conceituando uma atuação integradora.

Pudemos constatar através das observações que dos 10 (dez) professores-sujeitos, 7 (sete) em alguma aula ou momento da aula deixaram o aluno com deficiência na responsabilidade do cuidador. Estes fatos são considerados relevantes para a pesquisa, visto que a atuação dos professores egressos do curso e da Universidade permite afirmar que a maioria dos professores-sujeitos atua de forma integradora, devido à forma de ministrar suas aulas, onde ficava evidente que não se preocupavam em fazer mudanças para que os alunos com deficiência participem.

Quanto às entrevistas, o ponto primordial foi às respostas obtidas nas perguntas 17, 18 e 19, que se referem à formação dos professores com base nas disciplinas ministradas durante o curso, lembrando que o curso só oferece uma disciplina com ênfase para a atuação dos alunos com deficiência. Sobre os conhecimentos construídos no curso de Educação Física, as respostas dos 10 professores nas respectivas perguntas foram:

- 9 falaram que a disciplina ofertada não foi suficiente para sua atuação na sala de aula e o que estudaram foi muito superficial;
- 7 afirmaram que os professores não nortearam suas disciplinas no decorrer do curso para esta perspectiva; e
- 8 sugeriram que o curso articule as disciplinas que possuem o foco na educação física escolar para a prática pedagógica com os alunos com deficiência.

Embora as informações indiquem certa limitação da atuação docente com os alunos com deficiência, que pode ser, também, uma consequência da presença apenas de uma disciplina durante o período de formação inicial na Universidade e da não qualificação complementar, pudemos observar que por causa desta única disciplina os professores-sujeitos conseguem atender as necessidades dos alunos com deficiência sem muito comprometimento, isto é, os professores-sujeitos conseguem fazer com que os alunos com deficiência com comprometimento leve participem da aula ativamente.

A partir da análise dos dados e das informações é possível apontar algumas ações plausíveis de serem implementadas que possam vir a colaborar nas práticas inclusivas para a formação dos futuros professores da Universidade Estadual de Roraima. São elas:

A) Os professores formadores da UERR poderiam trabalhar mais detalhadamente com o processo de inclusão, de forma a promover debates, discussões e pesquisas relacionando o cotidiano de suas aulas com a prática pedagógica da educação física escolar, a partir de uma perspectiva inclusiva.

B) Acrescentar disciplinas a matriz curricular cujo foco principal seria a educação especial e inclusiva.

C) Os professores formadores da UERR, das disciplinas que norteam a prática pedagógica da educação física escolar, trabalhem com os conceitos de educação especial e educação inclusiva, de tal forma a não deixar apenas sobre a responsabilidade dos professores das disciplinas específicas.

Estas são algumas indicações apontadas que possivelmente seriam significativas para o processo formativo dos futuros docentes.

Apesar disso, está em vigor o novo Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura de Educação Física da Universidade Estadual de Roraima, aprovado pelo CONUNI com o Parecer nº. 018/2017, Resolução nº 022 de 05 de junho de 2017 e publicada no DOE nº 3017 em 06.06.17. Neste PPC a matriz curricular

(Quadro 10) introduz novas disciplinas referentes as pessoas com deficiência, como: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), no 3º semestre, com carga horária de 30 horas e outra no 5º semestre, com carga horária de 60 horas, Educação Física Adaptada e Esportes Adaptados.

A disciplina existente na matriz curricular do estudo (Quadro 8), Educação Física para Populações Especiais, sofreu algumas alterações na ementa: primeiramente, a carga horária reduziu de 72 horas para 45 horas, segundo, está sendo ministrada no 7º semestre, não mais no 8º semestre; e por fim, está dando ênfase em atividade física para pessoas com doenças crônicas não transmissíveis, como: diabéticos, cardiopatas, doenças pulmonares e obesidade na educação física escolar, e também para prática da atividade física na gestação, envelhecimento e reabilitação, assim sendo, o foco da disciplina mudou.

Constata-se no novo PPC, aprovado em 2017, que há somente duas disciplinas: 1 (uma) disciplina é para conhecimento e comunicação com um diagnóstico específico (surdos) e a outra disciplina voltada para pessoas com deficiência na educação física.

Quadro 10 – Nova Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Física da UERR (2017).

PERÍODO	DISCIPLINAS	CR	CH	PRÉ-REQUISITO
1º	Citologia e histologia em Educação Física	3	45	
	Fundamentos do voleibol	3	45	
	Fundamentos do atletismo I	3	45	
	Fundamentos do futsal	3	45	
	Dimensões filosóficas e antropológicas da corporeidade	4	60	
	Fundamentos da educação	4	60	
	História da Educação Física	4	60	
	Metodologia do trabalho científico	4	60	
2º	Anatomia humana	6	90	Citologia e histologia em Educação Física
	Bioquímica para saúde	4	60	
	Leitura e produção de texto	4	60	
	Didática em Educação Física	4	60	
	Fundamentos do Atletismo II	3	45	
	Fundamentos do handebol	3	45	
	Psicologia do desenvolvimento	4	60	
3º	Cinesiologia	4	60	Anatomia humana
	Fisiologia humana	6	90	Anatomia humana; Bioquímica para saúde
	Fundamentos da dança e expressão I	3	45	
	Língua brasileira de sinais (libras)	2	30	
	Fundamentos de lutas	4	60	
	Fundamentos do futebol	3	45	
	Legislação e políticas da educação básica	2	30	
	Metodologia e Planejamento do ensino em Educação Física	4	60	
4º	Biomecânica	4	60	Cinesiologia
	Aprendizagem e Desenvolvimento motor	4	60	Psicologia do desenvolvimento
	Fisiologia do exercício e da nutrição	4	60	Fisiologia humana
	Medidas e avaliação em Educação Física	4	60	
	Fundamentos do lazer e recreação	4	60	
	Fundamentos da dança e expressão II	3	45	
	Prática da Educação Física na educação infantil	4	60	Metodologia e Planejamento do ensino em Ed. Física
5º	Treinamento desportivo	4	60	Fisiologia do exercício e da nutrição
	Fundamentos da natação	3	45	
	Educação Física adaptada e esportes adaptados	4	60	Aprendizagem e Desenvolvimento
	Fundamentos da ginástica I	3	45	
	Dimensões sociológicas da Educação Física	4	60	
	Prática da Educação Física no ensino fundamental I	4	60	Metodologia e Planejamento do ensino em Ed. Física
	Estágio supervisionado I - educação infantil	6	90	Prática da Educação Física na educação infantil
6º	Bioestatística	4	60	
	Fundamentos do basquetebol	3	45	
	Fundamentos da ginástica II	3	45	
	Metodologia científica aplicada	2	30	
	Prática da Educação Física no ensino fundamental II	4	60	Metodologia e Planejamento do ensino em Ed. Física
	Estágio supervisionado II – ensino fundamental I	7	105	Prática da Ed. Física no ensino fundamental I
7º	Ergonomia e prevenção de acidentes	2	30	
	Psicologia aplicada a Educação Física	4	60	
	Educação física para populações especiais	3	45	
	Prática da Educação Física no ensino médio e Educação de Jovens e Adultos	4	60	Metodologia e Planejamento do ensino em Ed. Física
	Estágio supervisionado III - Ensino Fundamental II	7	105	Prática da Educação Física no ensino fundamental II
	Trabalho de conclusão de curso I	2	30	Metodologia científica aplicada
8º	Relações ciência, tecnologia e sociedade	2	30	
	Administração e organização de eventos esportivos	2	30	
	Socorros e urgências aplicadas	2	30	
	Ética profissional	2	30	
	Estágio supervisionado IV - Ensino médio, Educação de Jovens e Adultos	7	105	Prática da Educação Física no ensino médio e Educação de Jovens e Adultos
	Trabalho de conclusão de curso II	2	30	Trabalho de conclusão de curso I
	Atividades complementares		200	
	Carga Horária Total		3.215	

Esperamos, por meio desta pesquisa, colaborar com o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima, e outros cursos de Licenciatura, a partir dos elementos indicados acima e, também, com discussões e debates no meio acadêmico sobre a inclusão do aluno com deficiência, demonstrando que a inclusão é uma realidade e ela precisa acontecer nas escolas de ensino regular.

É importante que a formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UERR leve em consideração que na formação inicial deve-se vivenciar, ao máximo, o ambiente profissional real, favorecendo estudos e práticas que possam conhecer o contexto da ação em sala de aula.

Para finalizar, ressalta-se, ainda, que os educadores têm a possibilidade de mudar sua forma de atuar com base na ideia de que “não devemos adestrar da forma como fomos adestrados, mas refletir criticamente sobre a possibilidade de educar para a autonomia, criticidade, independência e liberdade” (SOLER, 2009, p. 130).

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação inclusiva**: v.3: a escola. Brasília: MEC/SEE, 2004.

ARAÚJO, Raffaella Andrade dos Santos. **A educação física na formação inicial**: prática pedagógica e currículo. São Luís – MA: Gráfica e Editora, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 70. ed. São Paulo: 2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egles. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BELEI, Renata Aparecida. et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (org.). **A pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997.

BORGES, Everton Cardoso. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual**: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação. Cuiabá, 2016. Disponível em: <<https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/23b3ecf3fdce4892df5d7aec14e90f52.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015a.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009>. Acesso em: 15 de mar. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994.** Institui a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002b.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015b.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 7 de dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível

em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018b**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/ CES nº 7, de 31 de março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CFE nº 69/1969**. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BUDEL, Gislaine Coimbra; MEIER, Marcos. **Mediação de aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP, 2005. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Cruz.pdf>. Acesso em: 26 out. 2019.

DALBERIO, Maria Célia Borges; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Ibero-americana de Educação**. Triângulo Mineiro. v. 59 n. 3. p. 1-11, 2012. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1376>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DE MARCO, Ademir. (org.) **Educação Física: cultura e sociedade – contribuições teóricas e intervenções da educação física no cotidiano da sociedade brasileira**. 6ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA: Licenciatura. Roraima: UERR, c2018. Disponível em: <<http://uerr.edu.br/educacao-fisica/>>. Acesso em: 22 de jun.de 2018.

FERNANDES, Sueli **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. (org.). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul-set, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 set. 2018.

FREITAS, Hebrayn Bezerra. **A importância do Espaço Físico e Materiais Pedagógicos para as aulas de Educação Física na Escola Pública do município de Unaí – MG**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Aberta do Brasil – Pólo Buritis – Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9615/1/2014_HebraynBezerraFreitas.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

GAMBOA, Sílvio Sánches. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

HEHIR, Thomas. et al. **Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência**. Instituto Alana: Abt Associates, 2016.

LEHNHARD, Greice Rosso. **Aluno com deficiência física nas aulas de Educação Física: discussões sobre inclusão escolar**. 2012. Artigo (Especialização em Educação Física Escolar). Universidade de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desporto, Curso de Especialização em Educação Física, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em:

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no Processo o de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012

MANTOAN. Maria Teresa Egler. A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o debate. In. **Revista Integração**. Ano 7, n. 19. Brasília: 1997.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MAZZARO, José Luiz. **Baixa visão na escola: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais**, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação). 218f. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/308900>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos. v.11, n. 33, p. 387-559, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARTINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teofilo Alves (orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**. Lisboa, n. 350, p. 203-218, set-dez 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evandro Carlos. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, set., 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3381>>. Acesso em: 17 fev. 2019.

REIS, Rosangela Leonel dos; ROSS, Paulo Ricardo. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular**. 2017. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentim Rolim; MARANHE, Elisandra André. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: **Práticas em**

educação especial e inclusiva na área da deficiência mental. CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez; tradução Ernani F. da Fonseca Rosa – 4 ed. Artmed, 1998. p. 353-379.

SANTIAGO, Leonéa Vitoria; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs). **Diferentes olhares sobre a educação física na escola.** Maceió: EDUFAL, 2005.

SANTOS, Adriana Helen Lima dos. **Escolarização do aluno com deficiência intelectual: escolha de caminhos pedagógicos.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano). Universidade de Taubaté. Taubaté – SP, 2018. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/131893109-Escolarizacao-do-aluno-com-deficiencia-intelectual-escolha-de-caminhos-pedagogicos.html>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Lei nº 15.830, de 15 de Junho de 2015.** Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>>. Acesso em: 18 dez.2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEABRA JÚNIOR, Luiz. **Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275410>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

SIÉCOLA, Marcia; SCHNEIDER, Cleussi. **Deficiência intelectual, física e motora.** 1 ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação Especial em tempos de Educação Inclusiva: identidade docente em questão.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Educação especial em Roraima 1970 a 2001: a proposta do regime militar e seus efeitos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos.** Curitiba: Ibpex, 2012.

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

SOUZA, Amanda Santana de; NOGUEIRA, Suzana Alves. Participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física Escolar: impactos na inclusão. In: V

Congresso Baiano de Educação Inclusiva. Educação Inclusiva: saberes, práticas e emancipação. 08-10 nov. 2017. **Anais eletrônicos V CBEI**. Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS, Feira de Santana – BA. Disponível em: <<http://www.uefs.br/vcbei/participacao%20dos%20alunos%20com%20deficiencia%20nas%20aulas%20de%20educacao%20fisica%20escolar.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2019.

TARDIF, Maurice. **Didática, currículo e saberes escolares**. Vera Maria Candau (Org.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. Educação Física Escolar e a não participação dos alunos nas aulas. **Revista Ciências em Movimento**. Mato Grosso. Ano XV, n. 31, p. 71-80, fev., 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/viewFile/168/125>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR. **Projeto Pedagógico do Curso**. Boa Vista – RR, 2008.

VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (orgs). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA COLETA DE DADOS

Características quanto à formação dos professores-sujeitos

1. Tempo de graduação em Educação Física:
2. Tem outra graduação:
3. Pós-graduação:
4. Possui alguma formação complementar relacionada à “educação inclusiva”?

Características quanto à atuação dos professores-sujeitos

5. Há quanto tempo atua como professor?
6. Há quanto tempo atua com alunos com deficiência? Quais os tipos?
7. Considera que algum tipo de deficiência é mais difícil/mais fácil de trabalhar?
8. Quais as maiores dificuldades de se trabalhar com alunos com deficiência?
9. Atualmente com que tipo de alunos com deficiência você trabalha?
10. Qual o número de alunos com deficiência por turma?
11. Existe estrutura adequada na escola para o trabalho com os alunos com deficiência?
12. Existe professor auxiliar nas aulas de Educação Física?

Perguntas:

13. Qual a diferença de uma atuação integrada para uma atuação inclusiva?
14. Sua atuação é diferente em uma sala que possui aluno com deficiência para uma sala que não possui? Por quê?
15. Sua atuação é diferente em uma sala que possui aluno com deficiência muito comprometido e outro sem muito comprometimento? Por quê?
16. Qual a dificuldade da participação de um aluno com deficiência muito comprometimento?
17. As disciplinas específicas disponíveis na matriz curricular no seu período de graduação foram suficientes para sua atuação na perspectiva inclusiva? Por quê?
18. Além das disciplinas específicas as outras nortearam para uma atuação com alunos com deficiência ou trataram da inclusão?

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sra. Coordenadora Pedagógica Jozyanne Chrystinne de S. Marinho

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada Formação inicial integrada ou inclusiva: o caso do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR a ser realizada em algumas escolas (tabela 1) da Rede Municipal de Ensino, pela mestrandia Giselle Fontenelle de Matos, sob orientação do Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti, com o seguinte objetivo: analisar se o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva, necessitando, ter acesso aos dados a serem colhidos nas escolas citadas. A coleta de informações e de dados será através de observações e entrevistas com os professores de Educação Física nos horários e turnos especificados na tabela 1.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Ilustríssima Coordenadora Pedagógica, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Tabela 1

Nº	ESCOLAS	DIAS DA SEMANA	TURNO
01	Antonia F. Cutrim	2ª a 6ª Feiras	Vespertino
02	Aquilino da Mota Duarte	2ª a 6ª Feiras	Matutino
03	Carmem Eugênia	2ª a 6ª Feiras	Matutino
04	Centenário	2ª a 6ª Feiras	Matutino
05	Ioláio Batista da Silva	2ª a 6ª Feiras	Matutino
06	Luiz Canará	2ª a 6ª Feiras	Vespertino
07	Mª de Fátima Faria Andrade	2ª a 6ª Feiras	Matutino
08	Mª de Fátima Faria Andrade	2ª a 6ª Feiras	Vespertino
09	Mª Gertrudes Mota de Lima	2ª a 6ª Feiras	Matutino
10	Vovô Dandãe	2ª a 6ª Feiras	Vespertino

Boa Vista, 07 de outubro de 2019.

Giselle F. de Matos
Giselle Fontenelle de Matos
Pesquisadora Responsável

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Jozyanne Chrystinne de S. Marinho
Coordenadora Pedagógica

Jozyanne Chrystinne de S. Marinho
Jozyanne Chrystinne de S. Marinho
Formação Continuada / SUAGCEP
Port. Nº 93 de 12/2015



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231 / Sala 203 - Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2122-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso de Pós-Graduação em Educação

Título: Formação Inicial Integrada ou Inclusiva: o caso do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR.

Pesquisadora: Giselle Fontenelle de Matos sob orientação do Prof^o. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar se o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR contribui para a formação de professores que possam exercer sua prática docente na perspectiva inclusiva. Para tanto, faz-se necessário a realização da observação e da entrevista, isto é, a observação direta e intensiva. Na observação será utilizado como instrumento um bloco de anotações e na entrevista um gravador de áudio.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas. Não identificamos a possibilidade de grandes ou médios riscos devido à natureza da pesquisa. Porém, reconhecemos a chance de que ocorram alguns riscos mínimos para os sujeitos, tais como: a) o desconforto quando a pesquisadora estiver fazendo as observações das aulas e b) a excitação durante a entrevista, quando estiver respondendo sobre sua prática pedagógica e sobre a universidade que o formou. No entanto, ainda que gere desconforto, incômodo, nervosismo ou qualquer outro comportamento não há nenhum risco grave à saúde física e mental dos envolvidos. Mas, embora ocorram tais comportamentos, a pesquisadora estará atenta para pausar sua atuação (observação ou entrevista) e retomar quando autorizada pelo sujeito.

Além disso, reiteramos que não haverá nenhuma forma de coleta invasiva.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer n^o (xxx) e a Coordenadora Pedagógica Jozyanne Chrystinne de S. Marinho, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias**, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Eu, Giselle Fontenelle de Matos, declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome da Pesquisadora Responsável: Giselle Fontenelle de Matos – fontenelle600@gmail.com

Rua Mercúrio, n^o 405, Cidade Satélite – Tel.: (95) 991174869.

CEP/UERR: Rua Sete de Setembro, n^o 231 - Bairro Canarinho (sala 201).Tels.: (95) 2121-0953.



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 - Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso de Pós-Graduação em Educação
Título: Formação Inicial Integrada ou Inclusiva; o caso do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR.
Pesquisadora: Giselle Fontenelle de Matos sob orientação do Prof^o. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como, de qualquer informação por eles prestada. Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa serão acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel não conterá a identificação dos nomes dos sujeitos elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por cinco anos, quando será incinerado.

Concorda, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos computadores pessoais sob responsabilidade da mestrandia Giselle Fontenelle de Matos e do Prof^o. Dr. Lucas Portilho Nicoletti, orientador.

Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob n^o _____.

Boa Vista, 16 de maio de 2019

Assinatura do Pesquisador: Giselle F. de Matos
RG: 127513 SSP/RR

Nome do Pesquisador responsável: Giselle Fontenelle de Matos
Endereço completo: Rua Mercúrio n^o 405 Bairro Cidade Satélite
Telefone: (95) 991174869



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 311, 700-211
Caracasó
CEP 69200-000 / Boa Vista, RR - Brasil
Fone: (95) 3312-0044
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso de Pós-Graduação em Educação

Título: Formação Inicial Integrada ou Inclusiva: o caso do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Roraima – UERR.

Pesquisadora: Giselle Fontenelle de Mato

A pesquisadora do presente projeto compromete-se a:

- Desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, o pesquisador compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os trâmites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação;
- Anexar os resultados por meio de relatórios via Plataforma Brasil, anexando a digitalização dos TCLE e/ou TALE devidamente assinados para aprovação com isto garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais em conformidade com o que diz a Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde no item 3, inciso 3.3, alínea "c".

Boa Vista, 16 de maio de 2019.

Assinatura da Pesquisadora: Giselle F. de Matos

RG: 127.513 SSP/RR



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA



CARTA DE ANUÊNCIA / AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura declara apoio à realização da pesquisa acadêmica intitulada: **"FORMAÇÃO INICIAL INTEGRADA OU INCLUSIVA: O CASO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA - UERR"**, aceitando a Pesquisadora **GISELLE FONTENELLE DE MATOS**, mestranda do curso de PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO UERR/IFRR, tem como orientador, PROF^o DR. LUCAS PORTILHO NICOLETTI, cujo **objetivo consistirá na coleta de dados por meio de observações e entrevistas com os professores de Educação Física, nas Escolas Municipais, ANTONIA F. COUTRIM, AQUILINO DA MOTA DUARTE, CARMÊM EUGÊNIA MACAGGI, CENTENÁRIO DE BOA VISTA, IOLÁDIO BATISTA DA SILVA, LUIZ CANARÁ, MARIA DE FÁTIMA ANDRADE, MARIA GERTRUDES MOTA DE LIMA, VOVÔ DANDÃE, no período de 07/10/2019 à 07/11/2019.**

Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e de sua responsabilidade como pesquisadora da referida Instituição Proponente/Co-participante, concedemos a anuência para o seu desenvolvimento.

Esta carta de anuência está condicionada ao cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta secretaria o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Solicitamos que, ao concluir o estudo, o pesquisador responsável apresente uma cópia do relatório a Coordenação de Formação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No caso do não cumprimento, há liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento sem incorrer em penalização alguma.

Boa Vista-RR, 07 de outubro de 2019.


Saryanna Oliveira de S. Marinho
Formação Continuada / SUAGEP
Port. Nº 08 de 22/04/16
SMGC