

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE

ELMO MATURINO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATUAÇÃO
COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE JACOBINA-BA

JACOBINA – BA, 2023

ELMO MATURINO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATUAÇÃO
COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS
PÚBLICAS DE JACOBINA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

Linha de Pesquisa: Cultura, Docência e Diversidade

Orientador: Prof^o Dr. Osni Oliveira Noberto da Silva.

JACOBINA – BA, 2023

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Maturino, Elmo.

M445p Professores de Educação Física e atuação com alunos com deficiência em Escolas Públicas de Jacobina-Ba / Elmo Maturino.

Jacobina – BA

95 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da Universidade do Estado da Bahia, MPED. Departamento de ciências humanas – Campus IV). Universidade do Estado da Bahia, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Osni Oliveira Noberto da Silva.

1. Educação Física. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. I. Osni Oliveira Noberto da Silva. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas/Campus IV. III. Título

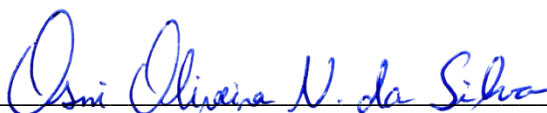
CDD – 371.9

FICHA DE APROVAÇÃO

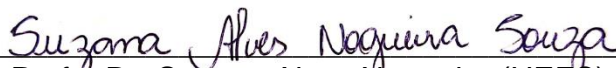
ELMO MATURINO

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ATUAÇÃO COM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE JACOBINA-BA

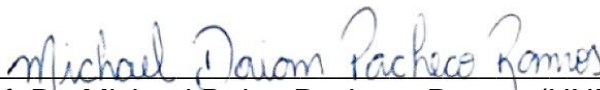
Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação e
Diversidade da Universidade do Estado
da Bahia, avaliada pela seguinte banca
examinadora:



Prof. Dr. Osni Oliveira Noberto da Silva (UNEB)
Orientador



Profa. Dr. Suzana Alves Nogueira (UEFS)
MEMBRO EXTERNO



Prof. Dr. Michael Daian Pacheco Ramos (UNEB)
MEMBRO INTERNO

Jacobina, 31 de março de 2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço ter chegado este momento, a “defesa”, um verdadeiro divisor de águas em minha vida; momentos únicos, sensações diversas e às vezes dúvidas de que conseguiria chegar. Confesso não imaginei como estes dois anos de Mestrado poderiam afetar tanto nosso destino, mas aconteceu.

Porém não teríamos chegado aqui, sem contar com o coleguismo, colaboração e amizades, entre as quais destacamos e agradecemos;

Os colegas de Colegiado e Departamento que proporcionaram o meu afastamento para estudos, o que ajudou bastante, pois o tempo para a pesquisa fica mais viável;

A toda Coordenação do MPED;

As Profas. Rúbia Mara Lapa Cunha e Renata Freitas Lopes pela ajuda na confecção do projeto original;

Aos Profs. Siney Lima e Júlio Cesar da Silva Bispo pela colaboração no desenvolvimento da Pesquisa;

Aos Professores colaboradores que participaram do nosso trabalho e viabilizaram a construção da Pesquisa;

A experiência de conviver com uma turma —virtualll, composta de pessoas maravilhosas, que com certeza iremos nos encontrar presencialmente pelo nosso sucesso n MPED;

Principalmente ao meu Orientador Prof. Dr. Osni Oliveira Noberto da Silva, pois graças aos seus encaminhamentos, dedicação e paciência é que estamos neste momento;

Mas na verdade, os meus mais profundos agradecimentos vão para meu filho Guilherme simplesmente por existir, meus —netosll, e claro minha mãe, pois além de existir, me fez existir e acompanhar meus sucessos e tropeços pelos seus 87 anos. Obrigado Mãe!

A TODOS QUE JÁ NOS DESEJARAM O BEM, EM ALGUM MOMENTO.
OBRIGADO!

RESUMO

O presente texto é uma pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado no Programa de Pós – Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB). Os objetivos foram a) Traçar um perfil dos professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina-BA. b) Analisar se o processo de formação acadêmica dos Professores de Educação Física, possibilita uma atuação efetiva, no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência nas escolas públicas. c) Verificar as principais dificuldades dos Professores da UNEB — DCH IV, com relação ao trabalho com alunos com Deficiência. d) Sistematizar e programar uma proposta de intervenção, relacionada a um Curso de Atualização em Educação Especial para Professores de Educação Física que atuam na rede pública de Jacobina, podendo ser estendida a outros municípios. A pesquisa se desenvolveu nas escolas públicas de Jacobina-BA. Os participantes do estudo são professores de Educação Física, formados na área, e que atuaram com alunos com deficiência nos anos de 2018 a 2022 nas escolas públicas de Jacobina – BA. Como instrumentos, utilizamos um questionário de múltipla escolha, contendo perguntas relacionadas à formação e a atuação dos professores de Educação Física nas escolas públicas de Jacobina, no que se refere ao trabalho com alunos com deficiência. O questionário foi construído através do aplicativo *Google Forms* e disponibilizado através de um link para os participantes acessarem e responderem. Os resultados indicaram que os docentes tem bom tempo de experiência docente, são concursados, já atuaram com uma grande quantidade de alunos com deficiência, apesar de terem assumido que não tiveram formação para tal e nem tem interesse em fazer cursos de Especialização na área de Educação Especial.

Palavras Chave: Educação Física; Educação Especial; Educação Inclusiva

ABSTRACT

The present text is a research developed at the Master's level in the Graduate Program in Education and Diversity of the Department of Human Sciences – Campus IV, of the State University of Bahia (PPGED/UNEB). The objectives were a) Draw a profile of Physical Education teachers who work with students with disabilities in public schools in Jacobina-BA. b) Analyze whether the process of academic training of Physical Education Teachers enables an effective performance, with regard to teaching students with disabilities in public schools. c) Check the main difficulties of Professors at UNEB — DCH IV, in relation to working with students with Disabilities. d) Systematize and program an intervention proposal, related to an Update Course in Special Education for Physical Education Teachers who work in the public network of Jacobina, which can be extended to other municipalities. The research was developed in the public schools of Jacobina-BA. The participants of the study are Physical Education teachers, trained in the area, and who worked with students with disabilities from 2018 to 2022 in the public schools of Jacobina - BA. As instruments, we used a multiple-choice questionnaire, containing questions related to the training and performance of Physical Education teachers in the public network of Jacobina, with regard to working with students with disabilities. The questionnaire was built through the Google Forms application and made available through a link for participants to access and respond. The results indicated that the professors have a good amount of teaching experience, are public servants, have already worked with a large number of students with disabilities, despite having assumed that they were not trained to do so and are not interested in taking specialization courses in the area of Education. Special.

Keywords: Physical Education; Special education; Inclusive education

LISTAS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Notícia de jornal de nossa atuação como docente em carceragem...	13
Figura 2: Localização de Jacobina no estado da Bahia.....	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagens da Educação Física.....	39
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição dos artigos selecionados.....	41
Tabela 2: Resposta das perguntas sobre o planejamento de atividades adaptadas.....	76
Tabela 3: Resposta das perguntas sobre o planejamento de avaliações adaptadas.....	78
Tabela 4: Resposta das perguntas sobre as dificuldades acerca da atuação com alunos com deficiência.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos docentes de Educação Física.....	51
Gráfico 2 – Sexo dos docentes de Educação Física.....	52
Gráfico 3 – Autodeclaração de etnia dos docentes de Educação Física.....	53
Gráfico 4 – Instituições de ensino onde os docentes se graduaram.....	55
Gráfico 5 – Ano de formação dos docentes de Educação Física.....	56
Gráfico 6 – Se os docentes tiveram disciplinas relacionados a Educação Especial em sua formação.....	57
Gráfico 7 – Se os docentes tiveram contato com colegas com deficiência em sua formação.....	59

Gráfico 8 – Dificuldades durante a graduação sobre atuação com alunos com deficiência.....	61
Gráfico 9 – Se os docentes tem interesse em fazer curso de Pós-Graduação na área de Educação Especial.....	63
Gráfico 10 – Etapas da Educação Básica que os docentes atuam.....	65
Gráfico 11 – Rede pública em que o docente atua.....	66
Gráfico 12 – Carga horária docente na rede pública.....	67
Gráfico 13 – Carga horária docente na rede pública.....	68
Gráfico 14 – Quantidade de alunos com deficiência que os docentes já tiveram.....	69
Gráfico 15 – Tipos de necessidades dos alunos atendidos pelos docentes....	70
Gráfico 16 – Se os docentes tem aluno com deficiência em sua sala de aula.	72
Gráfico 17 – Quantidade de alunos com deficiência atendidos pelos docentes atualmente.....	73
Gráfico 18 – Tipos de necessidades dos alunos atendidos pelos docentes atualmente.....	74

LISTA DE SIGLAS

CESCON - Centro de Ensino Superior de Conceição do Coité
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
DIREC - Diretoria Regional de Educação
FFCLJ - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
GEPEFA - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
NEE – Necessidades Educativas Especiais
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLB – Penitenciária Lemos Brito
PUC – MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PREPES -
SEC – Secretaria Estadual de Educação
SJDH – Secretaria de Justiça e Direitos Humanos
UCSAL – Universidade Católica do Salvador
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
2.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	20
2.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	30
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	36
2.4. MAPEAMENTO DE ESTUDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	40
3. METODOLOGIA.....	45
3.1. Desenho da pesquisa	45
3.2. Lócus.....	46
3.3 Participantes	47
3.4. Instrumento de coleta de dados.....	47
3.5 Procedimentos.....	47
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	48
3.7. Proposta de intervenção.....	48
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
4.1 Perfil dos docentes participantes.....	51
4.2 Formação dos docentes.....	54
4.3 Características profissionais docente.....	64
4.4 Elementos didático pedagógicos dos docentes.....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	84

APÊNDICES.....	91
APÊNDICE A – Carta de apresentação as escolas.....	91
APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e esclarecido entregue aos professores entrevistados.....	92
ANEXOS.....	94
ANEXO A – QUESTIONÁRIO.....	94

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é uma pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado no Programa de Pós – Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (PPGED/UNEB).

O interesse pela Temática da inclusão e diversidade surgiu bem antes do interesse de atuação com pessoas com deficiência. Isso ocorreu através da implantação de políticas públicas para ressocialização de detentos da Secretaria de justiça e Direitos Humanos (SJDH), em 1986, ingressei para desenvolver atividades recreativas, esportivas e educacionais junto aos internos da Penitenciária Lemos Brito (PLB), em Salvador.

Estes trabalhos prosseguiram até o final do ano de 1991 e envolveram atividades recreativas comemorativas em datas especiais e também aos finais de semana contando com a presença de seus familiares, consistiam basicamente de apresentações artísticas e jogos interativos; tivemos ainda a implantação de práticas esportivas a serem desenvolvidas durante a semana como a criação de espaços para a prática do boxe, da capoeira, atletismo, jogos de quadra e tabuleiro, e claro o futebol, nosso carro chefe, que tanto promovia atividades para os detentos como também algumas equipes de fora (de bairros ou grupos como taxistas e policiais), eram convidadas a participarem de torneios e partidas, sempre com planejamento prévio para a garantia de segurança, tanto para os internos como para os visitantes.

Porém algo que nos trouxe grata satisfação foi a implantação de um curso, em parceria com a Prof^a Delma Gama que na época desenvolvia sua tese de doutorado e da Secretaria de Educação (SEC), através da Escola Davi Mendes, localizada na área externa ao presídio, para alfabetização dos detentos, seguindo determinação da Lei 6324 de 03 de outubro de 1991 que dispõe sobre a obrigatoriedade de oferta do ensino de alfabetização e 1º grau em instituições carcerárias de regime fechado; esse momento particular nos fez refletir a importância desses ensinamentos, aos quais grande parte da população carcerária nunca havia tido acesso, para o processo de reinserção

social quando da finalização de suas sentenças judiciais; tendo esse projeto alcançado grande repercussão, gerando inclusive divulgação em redes impressas de jornalismo da época, como mostramos a seguir:

Figura 1: Notícia de jornal de nossa atuação como docente em carceragem



Fonte: Jornal Tribuna da Bahia

Por força de contrato e aprovação em concurso da SEC, não tive a satisfação de presenciar a finalização do projeto, mas mesmo já atuando na educação escolar regular, jamais esqueci as experiências vividas nestes seis anos dentro da carceragem. Não demorou muito e fui selecionado para trabalhar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1993 onde fui lotado em Juazeiro na então Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCLJ), hoje campus II, onde passo a lecionar às disciplinas pertinentes a graduação em Educação Física nos cursos de licenciatura.

No ano seguinte (1994), presto concurso mais uma vez para UNEB e fui nomeado para o Centro de Ensino Superior de Conceição do Coité (CESCON), hoje campus XIV, desempenhando as mesmas funções, em 1997 conseguimos transferência para o campus XI, em Serrinha ainda atuando nas licenciaturas; finalmente em 2008 conseguimos outra transferência, desta vez para o Colegiado de Educação Física do campus IV, Jacobina, agora lecionando as disciplinas pertinentes a graduação nesta área, e onde permaneço lotado e satisfeito por estar ministrando aulas dentro da minha proposta de graduação.

Surge então a oportunidade de adentrar o Campo da Formação de Professores do Programa Federal do MEC, Plataforma Freire, sendo convidado para lecionar o componente Fundamentos Teóricos e Metodológicos dos Jogos no Curso de Pedagogia, no polo de Orolândia quando em algumas situações didáticas pude perceber as dificuldades dos alunos do curso em estabelecer a conexão dos saberes e ou transposição didática com os elementos apresentados em discussão em sala.

Assim em contexto outro fui convidado a coordenar o programa enquanto Articulador Pedagógico / Coordenador Local, e no processo de escuta pude identificar as angústias dos professores / alunos em trabalhar em sala de aula com alunos com deficiência e ou no estabelecimento de atividades para Inclusão dos mesmos nas oficinas pedagógicas e seminários.

Transpondo esta experiência a minha prática pedagógica no ensino superior, percebo também em meus colegas docentes as mesmas dificuldades fruto da deficiência de uma formação voltada para a educação inclusiva.

Isto me deixa preocupado, pois minha condição de professor universitário e estudioso da área da Educação Física já me coloca em situação não confortável para "vencer" ou ultrapassar de forma isolada tais problemas, apesar de em minha atuação como professor de Educação Física, tais abordagens já estarem atreladas em bases Médico-biológicas em que predomina a reprodução de modelos reducionistas, como afirma Oliveira, (2007), em seus estudos.

Um dos empecilhos para concretizar a melhoria dos estudos foi a grande dificuldade ou entrave para selecionar professores formadores para atuação no curso, pois nossa realidade se configura na seguinte condição: pessoas que atuam na área, mas não tem formação em nível superior, ou seja, tem curso de carga horária específica para "uma atuação" não validada pela academia; e outros casos a não experiência em curso universitário impediu um profissional com habilitação ou graduação de ser e funcionar como Professor na Universidade, pois esse era um atributo e norma para o fim de Ingresso no Programa de Formação.

Diante de tal questão, por ter feito especialização na área de Ensino da Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), no programa PREPES em 1998, fui impulsionado a tentar "compreender como as relações de formação" e representações sociais estavam organizadas para aplicabilidade de conhecimentos voltados para a inclusão de alunos com deficiência em situações igualitárias no ambiente da UNEB — Campus IV. Como Coordenador do Curso de Educação Física, iniciou uma participação nas discussões com um grupo de professores que culminou na organização de uma especialização na área de Inclusão, para formar docentes cuja habilitação pudesse formar professores da área de Ciências Humanas para o enfrentamento e embate pedagógico neste dilema.

Tudo isso, foi me colocando em uma circunstância de debate e de buscas para melhor compreender como o fator de Inclusão poderia ser fomentado e instituído nas práticas universitárias, fortalecendo o percurso do educador tanto da Educação Física quanto das outras licenciaturas, nas atividades inerentes ao processo inclusivo, isto feito junto ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Especial e Educação Física Adaptada- GEPEFA.

Nesta perspectiva começo a atuar como membro dessa investigação formativa e na sistematização dos estudos no Curso de Especialização em Atividades Físicas para pessoas com Deficiência na Universidade do Estado da Bahia — UNEB, no DCH campus IV, na cidade de Jacobina — Ba, no referente a ampliar os conhecimentos na área. Concluo, na intenção de que sejam realizados estudos para implementação de uma proposta inovadora onde os sujeitos possam refletir sobre sua condição pessoal e profissional para que sua profissão e profissionalidade estejam integradas a um "fazer ser professor" na contemporaneidade com práticas ressignificadas.

No que se refere as discussões sobre inclusão educacional no Brasil, tem, desde a década de 1990, apresentado propostas que promovem uma alteração significativa nas políticas educacionais do país. Decretos, resoluções, recomendações e diretrizes foram construídos e promulgados como forma de orientar os sistemas educacionais em uma perspectiva inclusiva, tendo como princípios a igualdade, a equidade e o atendimento à diversidade em ambientes regulares de ensino (BRIGIDA; LIMEIRA, 2021).

Documentos provenientes de conferências internacionais tais como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), auxiliaram a construção de novos olhares, consolidados na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394/1996, a qual orienta e propõe a adoção de políticas públicas inclusivas, que prevê o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas, com o apoio de estratégias, recursos e metodologias diferenciadas, a previsão do atendimento educacional especializado e, ainda, a preocupação com a formação dos professores da educação especial; como recomenda a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

No presente estudo o centro dos debates será observado pelo viés da ação formativa, estabelecendo as interfaces do ser professor de Educação Física na rede pública federal, estadual e municipal da Bahia, considerando o paradigma da Inclusão como instrumento balizador metodológico e as abordagens representativas desses sujeitos no exercício de sua Profissão. O processo de formação reflexiva no decorrer do fazer pedagógico, precisa levar em consideração os critérios de diversidades institucionalizados pelas políticas

públicas e reconhecer o espaço Universitário como um microcosmo da insurgência de novos sujeitos sociais.

Percebemos que a proposta de Inclusão para Universalização do Ensino provocou mudanças no paradigma educacional trazendo para o espaço autorizado — Escola / Universidade, um público que se encontrava em zona de não atendimento, ou seja, os excluídos.

A relevância institucional e social da pesquisa está associada a uma devolutiva para com os educadores, na busca de uma mudança de paradigma consubstanciada em elementos que venham "garantir" o redimensionamento e suas práticas, para elevar a qualidade de aprendizagem daqueles que são sujeitos e precisam ser reconhecidos socialmente para que se faça valer a promoção de Inclusão de forma igualitária e, não inserção de sujeitos com atividades excludentes num espaço de aprendizagens e de troca de saberes. (SILVA; SILVA, 2021).

Centralizamos na atuação de professores de Educação Física que trabalham com alunos com deficiência, na formação continuada e no acompanhamento da profissionalização destes, nos momentos de apropriação efetiva dos conhecimentos, contemplando os aspectos emocionais do professor frente ao sucesso pedagógico de sua prática.

Alguns autores já discutiram a questão da inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, como Silva (2012) que investigou a situação em escolas da rede pública estadual e municipal de Feira de Santana – BA. Assim, é importante analisar essa realidade nas escolas públicas de Jacobina, indicando a lacuna que minha pesquisa pode ajudar a preencher.

Assim a investigação da pesquisa, tem como ponto de partida os seguintes Problemas:

A formação acadêmica dos professores de Educação Física possibilita uma intervenção segura com os alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina, principalmente no que diz respeito a estratégias de ensino e formas de avaliação?

Nesse sentido, a questão norteadora apresentada acima vem colocar em âmbito institucional os critérios, normas e posturas assumidas pelos

professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas, que serão convidados e alocados conforme o desenrolar da Pesquisa e a aceitabilidade dos envolvidos, pois a mesma se propõe a ressignificar os enfrentamentos assumidos e o pertencimento do docente nas situações e experiências. Assim, atrelados a questão norteadora, temos os seguintes objetivos:

- Traçar um perfil dos professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina-BA.
- Analisar se o processo de formação acadêmica dos Professores de Educação Física, possibilita uma atuação efetiva, no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência nas escolas públicas.
- Verificar as principais dificuldades dos Professores da UNEB — DCH IV, com relação ao trabalho com alunos com Deficiência.
- Sistematizar e programar uma proposta de intervenção, relacionada a um Curso de Atualização em Educação Especial para Professores de Educação Física que atuam nas redes públicas de Jacobina, podendo ser estendida a outros municípios.

Para a coleta de dados será aplicado um questionário a um grupo de professores de Educação Física, formados na área, e que atuam com alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina-BA. Em seguida os dados serão comparados com a literatura mais atual sobre o tema traçado aproximações e diferenças.

Acreditamos que a concepção de inclusão presente nas representações dos professores de Educação Física não está de acordo, principalmente, com as ideias de inclusão da Declaração de Salamanca (1994) e Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (1996), talvez pela má formação dos professores, que se estenderá pelas dificuldades na prática pedagógica, e a estrutura física.

Ainda, a relevância institucional e social da pesquisa está associada a uma devolutiva para com os educadores que buscam uma mudança de

paradigma consubstanciada em elementos que venham garantir o redimensionamento e suas práticas, para elevar a qualidade de aprendizagem daqueles que são sujeitos e precisam ser reconhecidos socialmente para que se faça valer a promoção de Inclusão de forma igualitária e, não inserção de sujeitos com atividades excludentes num espaço de aprendizagens e de troca de saberes.

Buscaremos ancorar este trabalho na visão de alguns autores sobre a formação de professores para a educação especial. Contribuições como as de Mantoan (2006) serão fundamentais para compreendermos as relações entre formação de professores e inclusão.

Além disso, sistematizar e programar uma proposta de intervenção, relacionada a um Curso de Atualização em Educação Especial para Professores de Educação Física que atuam na rede pública de Jacobina, é a princípio, o produto a ser ofertado como retorno institucional e social advindo da pesquisa.

Esperamos assim que nosso estudo venha a prestar uma contribuição significativa para o campo da Educação Especial e da Educação Física Adaptada, ajudando a servir de base para futuras pesquisas na área.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será apresentado os elementos teóricos importantes para a compreensão da pesquisa. Os tópicos são divididos em a) História da educação especial e inclusão de alunos com deficiência. b) Aspectos da Educação Especial e Inclusão de alunos com deficiência c) A Educação Física e a pessoa com deficiência d) Mapeamento de estudos acerca da educação física e as pessoas com deficiência.

2.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A história das pessoas com deficiência é marcada por acontecimentos brutais de sofrimento, desrespeito, discriminação e silenciamento. Na idade antiga, várias culturas como a espartana, era permitido que recém nascidos com deficiência aparente fossem abandonados para morrer, como explicado por Ponce (2005):

Como retribuição para o usufruto da terra, os espartanos se comprometiam a prestar os serviços, especialmente guerreiros, de que sua classe social necessitava para a defesa ou expansão. Os filhos defeituosos ou débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo de armas (PONCE, 2005. p. 40).

Segundo Ribeiro e Daumel (2003), na idade média, o costume de assassinar as pessoas com deficiência foi gradativamente substituído por medidas caritativas, mas não menos desumanas:

Com a influência da doutrina cristã, passou a haver uma tolerância a essas pessoas e uma aceitação caritativa: por serem merecedores de caridade, deveriam ficar segregadas, recebendo moradia e alimentação. Há uma ambivalência nesse comportamento de uma sociedade que acredita explicar como ligadas à “expição de pecados” as causas dos problemas dos excepcionais, por isso estes merecem castigos e devem viver

confinados. Desse período constam relatos de torturas e promiscuidade, da crueldade da inquisição, da qual muitas pessoas diferentes do que era considerado normal foram vítimas por conta de concepções fanáticas, mitológicas e tendenciosas. (p. 42)

No Brasil, somente no segundo império, a pedido do Imperador D. Pedro II, é que são inaugurados os primeiros institutos especializados em pessoas com deficiência, com a fundação em 1854 do Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1857 do Instituto dos Surdos-Mudos. Algum tempo depois é criado o Asilo dos Inválidos da Pátria para acolher os soldados que retornavam das guerras com algum tipo de deficiência, como explicado por Lemos (1981).

[...] o grande número de mutilados ocasionados pela I e II Guerras Mundiais, o contingente, cada vez maior, de pessoas vitimadas por acidentes de trabalho, como decorrência da mecanização da indústria, acidentes de trânsito, lesões congênitas e doenças causadoras de anomalias físicas (LEMOS, 1981, p. 27).

No fim dos anos 80 do século XX as discussões acerca da ideia de que alunos com deficiência deveriam ser educados juntos com alunos ditos normais começam a ganhar força, através do paradigma da inclusão, independentemente de quais seriam as suas dificuldades e/ou diferenças. Assim esse movimento vem ganhando força ao longo dos anos, como nos esclarece Sasaki (1997, p. 17)

O movimento da inclusão social começou incipientemente na segunda metade dos anos 80 nos países mais desenvolvidos tomou impulso na década de 90 também em países em desenvolvimento e vai se desenvolver fortemente nos primeiros 10 anos do século 21 envolvendo todos os países.

Na década de 90 é realizada a conferência mundial da Educação Especial, com a proclamação da Declaração de Salamanca quatro anos. Ela definiu a “Política, Princípios e Práticas de Educação Especial e Influência Políticas Públicas de Educação” (UNESCO, 1994).

Em junho de 1994, a Unesco realizou em Salamanca, Espanha um grande congresso sobre “Educação para Todos”, a que compareceram autoridades e professores de muitos

países. Ficou decidido, na ocasião, a inclusão de crianças com necessidade especial em escolas comuns, sendo essa uma obrigação de todos os Governos, incluindo o do Brasil. (MANTOAN, 1997; p.92).

Em 2006 a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em Nova York, em dezembro de 2006 promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que é até hoje um dos documentos mais influentes no que diz respeito ao direito das pessoas com deficiência (SILVA, 2020).

Segundo o documento as “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” (ONU, 2006, p. 3).

O referido documento, além de estabelecer que os estados signatários devam garantir um sistema de educação inclusiva que proporcione as pessoas com deficiência o acesso ao ensino inclusivo em todos os seus níveis e modalidades de ensino, em seu artigo 24, também apresenta os princípios que deverão nortear os programas educacionais de todos países signatários, como pode ser analisado abaixo:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

5. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU, 2006, p. 14 e 15).

No Brasil, o documento da ONU foi inserido na Constituição Federal através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008 (SILVA, 2020).

Quando aparece a palavra inclusão nas escolas, passa a ser entendida como um paradigma que logo se estabelece uma “crise”; uma crise de ideias, uma crise de visão de mundo, uma crise de como será trabalhado a inclusão. O período em que esse novo caminho para a educação foi estabelecido com mudanças de paradigma, levantaram questões bastantes difíceis, haja vista que houve um estremecimento na cultura escolar vigente. Apesar disso, autores como Mantoan (2006) reafirmam a importância dessa mudança:

A ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda nossa luta pela inclusão escolar. A posição é oposta à conservadora, porque entende que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo, infinitamente. Elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada (MANTOAN, 2006, p. 20).

Toda “crise” de paradigma é cheia de incerteza, insegurança, contudo, tende a trabalhar com total liberdade através de buscar alternativas ou formas de explicar o conhecimento que temos como base e direcionarmos as novas mudanças que estamos passando atualmente. Isso devido ao período em que a escola estava entupida de formalismo racional, dividida em estilo de ensino, tipo de serviço, currículo e burocracia acadêmica. Onde a escola passa pela ruptura fundamental de sua estrutura organizacional, de acordo com os fundamentos da inclusão, de maneira que a escola veja como uma saída para que possa fluir novamente, expandindo suas ações formadora por todos.

De acordo com Carlou a Educação Inclusiva não envolve apenas uma mudança de método de ensino dentro da sala de aula (2018), sendo perpassado por vários outros elementos balizadores:

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceitos e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. Sendo assim, para que a escola se traduza em um espaço que privilegia a diversidade é fundamental a elaboração de estratégias adaptadas às necessidades individuais de cada estudante (p. 11).

A partir daí, virou primeira necessidade considerar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, nos espaços sociais ou nas salas de aula regulares, sendo as abordagens mais avançadas para democratizar as oportunidades educacionais. Sobre isso, Glat e Oliveira (2003) fazem o alerta acerca das dificuldades que o processo de inclusão apresenta, principalmente no que se refere a realidade das escolas públicas do Brasil:

Pois, pelo menos em nosso país, a inclusão que se almeja ocorrerá em um *contexto de uma escola deficitária* e em muitos casos “falida” (as estatísticas de repetência, fracasso e evasão escolar mostram que o problema não atinge apenas os chamados alunos com necessidades especiais), *um professor que não foi formado para lidar com a diversidade*, e alunos com grandes dificuldades de aprendizagem devido a deficiências reais sensoriais, intelectuais, psicológicas e/ou motoras, sem contar as sócio-econômicas e culturais (p. 6).

Assim, cabe a escola garantir que os alunos com deficiência tenham acompanhamento no desenvolvimento das atividades escolares, e a participação das atividades programáticas no âmbito da escola de modo geral, sincronizados com os demais alunos, como explicado por Mantoan (2006).

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (MANTOAN, 2006. p.18).

O acesso dos alunos com deficiência, para as aulas do ensino regular, no entanto, necessita de uma reformulação na prática educacional de modo que valorize o ensino nas mais diferentes formas de aprendizagem, contemplando com responsabilidade os alunos com deficiência, inscritos na educação especial.

(...) O que se observa é o despreparo dos docentes para se trabalhar com esta demanda, pois, geralmente, os cursos de formação de professores não têm possibilitado aos docentes uma formação/preparação para a prática da Educação Inclusiva (GONÇALO et al, 2022, p. 6).

Um dos documentos importantes no que diz respeito a prática pedagógica de docentes para atuar com alunos com deficiência são os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares (PCN-AC) (BRASIL, 1999). Este documento estabelece uma série de considerações e aspectos que direcionam o processo de ensino-aprendizagem, entre os quais podem ser destacados:

a atitude favorável da escola para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos;
a identificação das necessidades educacionais especiais para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação;
a adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo;
a flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da escola, para atender à demanda diversificada dos alunos;
a possibilidade de incluir professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional. (BRASIL, 1999, p.32)

Segundo Silva (2020) no ano de 1994, o até então Ministério de Estado da Educação e do Desporto recomendou, através da Portaria nº 1793, de dezembro de 1994, que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofertassem para os cursos de Licenciaturas e os cursos das áreas de saúde, um componente curricular que discutisse a temática referente a pessoa com deficiência e Necessidades Educacionais Especiais, como demonstrado abaixo:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial (BRASIL, 1994).

No ano de 1996 a Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), em seu artigo 59; recomenda que as redes de ensino possam garantir aos estudantes:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular

No ano de 1999 é promulgado o Decreto nº 3.298 que dispõe sobre a Política Nacional para a inclusão da pessoa com deficiência. A importância desse documento reside no fato de que a Educação Especial passar a ser vista

no Brasil como um modelo considerado relevante e importante para o desenvolvimento educacional do país.

Já no ano de 2001, é publicada a resolução CNE/CEB que determina no artigo 2º que: “As instituições de ensino precisam matricular todos os alunos, cabe às instituições se adequar para o acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

Ainda no mesmo ano é criado o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172 de 2021, destacando “o enorme avanço que a década precisaria produzir, seria a edificação de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

No ano de 2008 é publicado o decreto 6.571/2008, o qual “dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”.

A Resolução n.º 04 de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, estabelece possibilidades desse atendimento.

Apesar do amplo amparo legal demonstrado, Oliveira (2010) alerta que somente a legislação sem uma ação efetiva, pode engessar a discussão e criar uma série de desculpas, tais como a demora da justiça em garantir a efetividade das leis, o que também é alertado por Silva (2001):

A utilização destes argumentos sustenta o discurso periférico das políticas sociais, construindo profissionais e intelectuais conhecedores e defensores unilaterais desse tipo de visão; o suporte teórico atua de forma coerente com a política neoliberal vigente. O cinismo que pode assumir a tônica dos debates toma lugar da defesa da escola para todos, de um projeto de solidariedade, da mesma forma que mantém a discussão à parte do contexto educacional brasileiro e sua permanente crise de expansão x qualidade x exclusão (SILVA, 2001, p. 188 - 189).

Para Mantoan (2006) a mudança no paradigma da Educação para a proposta da Educação Inclusiva acaba por enfrentar culturas escolares pré-estabelecidas, à medida que (...) “O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista,

com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (p. 20).

Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos (MANTOAN, 2006, p. 19).

Concordando com essa ideia Silva (2012) explica que colocar e educar numa mesma sala um aluno com deficiência junto com os outros sem deficiência aparente “pode ser a mola propulsora para que temas ora calados em sala de aula venham à tona e sejam discutidos, como por exemplo, as diferenças existentes entre as pessoas e as suas diferentes manifestações” (p.58-59). Ideia também sustentada por Stainback et al (1999):

A principal razão para a inclusão *não* é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, embora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. O modo previamente aceito de se lidar com as diferenças nas pessoas era a segregação, que comunica a mensagem de que não queremos aceitar todos e que algumas pessoas não são dignas de esforços para serem incluídas (p. 250).

De acordo com Beyer (2010) com a chegada do paradigma da Inclusão a própria Educação Especial até então vigente é forçada a se modificar, haja vista que “cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam de redutos segregados, (...) e coloquem – se nos espaços comuns da sociedade, isto é, nas escolas regulares, públicas e privadas” (p. 11).

Observamos que, na década de 1990, várias alterações marcaram o sistema educacional brasileiro. Tais alterações foram influenciadas pela reforma educacional. A insurgência de discussões acerca da inclusão escolar, ganham força através de políticas educacionais internacionais e nacionais.

2.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Oliveira (2011, p.31), sinaliza a necessidade de ampliação de estudos acerca da inclusão da pessoa com deficiência, indicando uma carência de reflexões, estudos e estatísticas, que dificultam a formulação de políticas.

Autores como Pereira (2008), Oliveira (2011) e Silva e Frota (2011) versam sobre a necessidade de aprofundamento de pesquisas acerca das Políticas de Inclusão para o Ensino Superior, pois este espaço ainda é considerado um campo "minado", pois não se consegue promover tais políticas de forma específica, suscitando amplas discussões e posicionamentos.

Entendemos que o professor também precisa ser incluído, pois, sem essa possibilidade, sua atuação não coadunará com as expectativas da educação inclusiva, ocasionando possível isolamento e adoção de atitudes defensivas que protejam sua prática profissional frente à instituição e seus pares.

A educação inclusiva exige a tomada de decisões coletivas sobre questões pertinentes à sala de aula e à instituição, considerando a flexibilidade e a adequação do uso de recursos institucionais, humanos e materiais. Dada a possibilidade de o professor contar com o auxílio de colegas de trabalho e outros profissionais, revisando suas estratégias de ensino e revisando seus planos de aula, acreditamos que isso daria ao professor maior desenvoltura na resolução dos problemas específicos que surgem, trabalhando em conjunto com uma proposta educacional voltada para a inclusão.

Ainda que reconheçamos a autonomia do ensino, assumimos também que todos os professores irão necessitar de apoio institucional para adequarem as suas práticas às necessárias flexibilidades e modificações. Buscaremos ancorar este trabalho na visão de alguns autores sobre a formação de professores para a educação especial.

Contribuições como as de Mantoan (2006) serão fundamentais para compreendermos as relações entre formação de professores e inclusão. A

autora afirma, que é muito importante que ocorram alterações nos currículos dos cursos de formação, pois os professores precisam aprender a lidar com as diferenças através de formação pois "a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino" (p. 55).

Utilizaremos também Mazzotta (1993) na intenção de ampliar reflexão sobre formação de professores e trazendo à discussão sobre a necessidade de que se compreenda a diferença entre educar ou preparar o professor. Falando sobre formação de professores Mazzotta (1993, p 34 e 45) destaca que o educador deve "(...) adquirir primeiro, o saber geral comum a todos os alunos, depois, o saber particular que diz como sua profissão (e compreende grande parte de habilidade), e, enfim, exerce-se em sua atividade profissional". Desta forma, o professor deve ser educado e não preparado, aprendendo somente técnicas, para que assim possa atuar em várias situações diferentes, adquirindo conhecimento suficiente para resolver os problemas.

Outra colaboração nesta construção vem de Freitas (2006 p. 173), onde o autor entende que à formação do professor, para abarcar os alunos com deficiência, segundo ele, deve: "ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional".

Todos os autores citados demonstram nas pesquisas as reflexões acerca da formação dos professores, esclarecendo suas concepções acerca do processo de inclusão. Mantoan (2001) inclusive dá ênfase a formação profissional, voltada para acolher a todos os alunos, sem preconceitos, distinguindo o desenvolvimento dos alunos. Ela expõe, coadunando com o que sinalizamos anteriormente, que a formação de professores deve adotar a cooperação, a autonomia intelectual e social, considerando que a atividade deve ser ativa, garantindo a todos o seu desenvolvimento (MANTOAN, 2001).

Embora o processo de inclusão seja contínuo e os universitários com deficiência estejam participando do ensino superior de forma mais expressiva do que no passado, sua persistência dependeu de seu próprio esforço e do apoio de seus pares.

Devido às múltiplas barreiras que ainda persistem no cenário educacional, essa condição torna a pessoa mais suscetível à exclusão. Nessa abordagem, é fundamental que as instituições investigadas (re)considerem como têm lidado com a inclusão em seu cenário institucional e que, além disso, planejem e implementem ações que apoiem esse processo em seu estabelecimento de ensino.

Por preverem apenas o ingresso de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares do ensino formal, limitam o cumprimento dos princípios constitucionais da igualdade de condições de admissão e frequência e continuidade do ensino no nível superior, em vez de desencadear uma prática educacional reencenada.

Segundo vários autores como Carmo (2001), a chegada da Inclusão nas escolas acabou gerando uma crise de identidade nos gestores educacionais, “diante da obrigação de ter que trabalhar no mesmo espaço e tempo, com crianças que apresentam as mais diferentes formas de habilidades, capacidades, comportamentos e histórias de vida” (p. 71).

Ainda segundo o mesmo autor, “O velho e desgastado ideário da igualdade universal entre os homens começa a dar sinais de exaustão e um novo discurso começa a se tornar hegemônico” (p. 71). Isto porque “estamos falando das diferenças concretas existentes entre os homens, que sempre existiram, porém foram negadas ou desconsideradas pela grande maioria dos educadores”. (p. 71).

De acordo com Fávero (2007) o Brasil possui um robusto arcabouço legal, no que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência no campo do direito à educação:

A constituição Federal, art. 208, § 2º, o Estatuto da Criança e do Adolescente, art. 54 § 2º, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 5 § 4º, são até repetitivos em determinar que **o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente**. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no seu artigo 57, É ainda mais categórico no sentido de dispor que **o Poder Público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e**

adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (p. 73 e 74).

Analisando as políticas educacionais vigentes que considerem as pessoas com necessidades educacionais especiais para que não apenas haja integração, mas a inclusão seja realmente alcançada. Isso continua sendo um desafio para os gestores públicos e demais atores do processo de escolarização, no contexto da implementação de diversas políticas públicas de educação inclusiva em geral.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2006, p. 32).

Para que a educação inclusiva se torne um desafio menor hoje, além da formação prática/preparação dos professores para a educação inclusiva, é preciso que haja uma melhor análise das políticas educacionais existentes que contemplem as pessoas com NEE.

Portanto, todo curso de formação de professores deve incluir em seu currículo pelo menos um componente curricular que considere a educação inclusiva, para que o professor esteja familiarizado com as situações que poderão enfrentar em seu trabalho docente. As instituições públicas também devem adaptar as instalações escolares às necessidades dos alunos e facilitar sua adaptação aos espaços sociais.

Porém, apesar da existência legislativa há anos, Ferreira (2016) realizou um estudo objetivando analisar os componentes curriculares referentes a Educação de alunos com deficiência em doze (12) cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e descobriu que em apenas três (3) cursos: Ciências Biológicas, Educação Física e Pedagogia, existiam disciplinas referentes a Educação Especial.

No mesmo estudo a autora observou que seis (6) cursos de Licenciatura: Educação Física, Espanhol, Francês, Inglês, Português e Pedagogia, tem em seu currículo uma disciplina de Língua Brasileira de Sinais

de 45 horas. De acordo com a autora, o componente de Libras nesses cursos não cumpre a legislação:

Cabe afirmar ainda que a disciplina de Libras reduz as discussões a uma vivência da Língua e mais algumas discussões relacionadas à surdez, o surdo e sua presença no âmbito educacional e social. Nos atrevemos a concluir que discute-se um ponto de uma temática tão ampla somente para garantir a aplicação da lei, sem dimensionar as dificuldades posteriores a quem tiver essa formação limitada (...) Ainda com relação à disciplina de Libras (...) o decreto 5.626/05 determina, no Art. 3º, que “a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério (...). Sendo assim, e considerando o que a própria lei abarca como sendo os cursos de formação de magistério todas as licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, deveriam todas elas da UEFS, incluírem a disciplinas em seus currículos (FERREIRA, 2016, p. 88).

Dias (2018) também realizou uma investigação com 11 (onze) cursos de Licenciatura de uma Universidade Estadual da Bahia onde foi possível observar que oito (8) desses cursos de Licenciatura não tem componentes curriculares que tratem acerca da Educação Inclusiva. Somente três (3) deles, Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas possuíam tal componente curricular. Ainda assim, para o autor, a discussão nestes componentes era feita de forma pouco aprofundada.

A ausência de disciplinas que abordem a educação inclusiva nos cursos de formação de professores inviabiliza uma discussão fundamental nos espaços de formação, sobretudo porque, o número de matrículas de alunos com deficiência nas classes regulares, vem crescendo significativamente. Nessa perspectiva, essa ausência reforça, além dos mecanismos de exclusão, a justificativa de que os professores não são formados para atuar na educação das pessoas com deficiência (DIAS, 2018, p. 127).

Segundo Silva (2020), ainda que não seja o ideal, a existência de um componente curricular nos cursos de Licenciatura pode representar um pontapé inicial para avanços mais profundos no que diz respeito a formação de professores para atuar com a inclusão.

É óbvio que apenas a inserção de um componente curricular não vai resolver os problemas de formação dos professores para atuar com Educação Especial e Inclusiva, ainda mais porque é muito difícil que uma disciplina com carga horária de 45 ou 60 horas, possibilite um futuro professor a aprender a língua de sinais do nosso país.

Entretanto, se a legislação for tomada, não como uma obrigação, mas como um ponto de partida para a consolidação de mudanças mais profundas a nível formativo, então a inserção da LIBRAS nos currículos dos cursos de formação de professores pode ser considerada uma grande conquista na busca de uma Educação realmente inclusiva (SILVA, 2020, p. 83).

Assim, urge a necessidade de uma educação inclusiva de qualidade que atenda às necessidades desse setor exige, portanto, novas dimensões da escola que incluam não apenas a aceitação, mas, sobretudo, a valorização das diferenças, o resgate dos valores culturais e o respeito à aprendizagem e à construção dos espaços escolares, a partir do que aconteceu desde o século XX.

Princípios de educação especial muito variados, capazes de mudar efetivamente os valores estagnados, satisfazer a diversidade humana, consolidar a partilha e a cooperação nas relações sociais, não mostrar caridade, mas respeitar a particularidade; tornar a sociedade respeitosa das situações-limite Conviver com os outros e desenvolver um espírito mais sociável cidadão em uma sociedade tão exclusiva.

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar (MANTOAN, 2006, p. 33-34).

Com certeza, procuramos minimizar a discriminação na busca dos direitos humanos, haja vista que todos temos responsabilidades, e é fundamental inserir as pessoas com necessidades especiais na escola, na

sociedade, no lazer, no mercado de trabalho, fazendo a sua parte no verdadeiro exercício da cidadania.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Em relação à Educação Física, observa-se que a mesma tem evoluído desde o final do século XIX, onde passou a ser obrigatória nas escolas públicas. Nas décadas de 1930 a 1950 consistia de aulas corretivas para alunos que hoje seriam considerados normais. Segundo Oliveira (2007) a partir dos anos 80 o modelo atual de caráter biologista, militarista e sanitarista perde sentido:

O que se percebia desde a década de 1980 na formação profissional e na produção científica da área era a predominância de uma concepção tradicional e tecnicista, de concepções curriculares questionáveis do ponto de vista dos avanços científicos e tecnológicos e, principalmente, que não atendiam às necessidades sociais. Na maioria das vezes, a estrutura curricular dos cursos estava preparada para formar o professor com uma ação meramente técnica, de executar e condicionar fisicamente seus alunos (OLIVEIRA, 2007, p. 27-28).

Entretanto, ao longo da história, houve uma evolução na atuação da Educação Física em relação a atuação com as pessoas com deficiências, criando a área que passou a ser denominada de Educação Física Adaptada, que segundo Duarte e Werner (1995) é conceituado como sendo:

(...) uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais (p. 9).

A literatura acadêmica registra grandes avanços contemporâneos, ao mesmo tempo que apresenta problemas que envolvem as crianças com deficiência, suas famílias, a escola, a comunidade entre outros. Problemas estes cuja solução depende principalmente de pesquisa científica embasada e de intervenção. Assim debater a Educação Inclusiva hoje é um fenômeno que

requer posicionamento político-ideológico muito claro, principalmente porque diz respeito a uma:

(...) ideologia importada de países desenvolvidos, que representa um alinhamento ao modismo, pois não se tem lastro histórico na realidade brasileira que a sustente; não se pode negar que na perspectiva filosófica a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral, e nem questioná-la dentro da ética vigente nas sociedades ditas democráticas, onde não se pode descartar que a adoção de diretrizes baseadas na educação inclusiva pode ser a única estratégia política com potencial para garantir o avanço necessário na Educação Especial brasileira (MENDES, 2005, p. 02).

Silva (2019) realizou uma pesquisa na base de dados do CNPQ usando o termo “Educação Inclusiva”, onde apareceram 309 grupos de pesquisa e usando o termo “Educação Especial” foram encontrados mais 247 grupos. Já usando o termo “Educação Física Adaptada” apenas 15 grupos foram encontrados. Desses, 15 grupos de pesquisa têm suas linhas voltadas ao campo da temática da Educação Física Adaptada, sendo 13 delas em Instituições de Ensino Superior públicas.

No que tange especificamente da formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência, alguns autores já discutiram essa temática, como Silva (2012) e Lunna (2005) que faz críticas a formação profissional:

Os formadores de professores não se debruçam em renovar estratégias, estabelecer novas formas de selecionar conteúdos, entre outros conhecimentos que um licenciado deve ter, para atender os deficientes, não se dão conta que isto é uma forma de aceitar que o deficiente é que deve se moldar (LUNNA, 2005, p. 76).

E autora ainda complementa:

Priorizar os espaços das práticas reais em vez de modelos prescritivos é uma forma de estabelecer bases mais concretas na promoção de didáticas que não ignoram as diferenças, ponto latente, já que trabalhar com um aluno padrão economiza esforços. É mais fácil ignorar as necessidades especiais, tornando a homogeneização uma prática comum. O professor não vê além dos alunos, não enxerga as pessoas. E a formação do profissional tem negligenciado neste ponto,

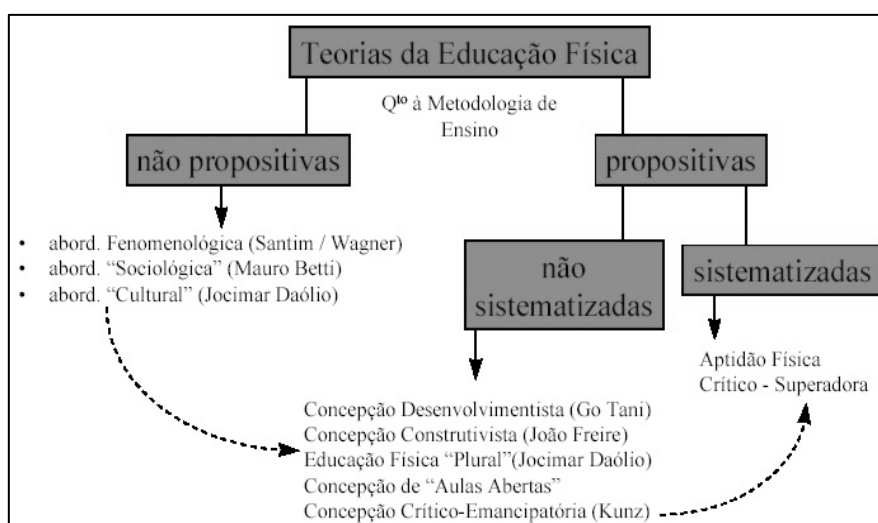
inclusive com um grupo em especial, o das Pessoas com Necessidade Especiais (LUNA, 2005, p. 27).

Já Gonçalves (2009), ao analisar as diferentes abordagens que direcionam a atuação do professor de Educação Física na escola, concluiu que as citadas abordagens não tocam na questão do aluno com deficiência em sala de aula:

Pertencimento de classe social, emancipação humana, pedagogia dialógica, crítica à hegemonia esportiva, Educação Física para além da prática pela prática, qualidade de vida, promoção da saúde. Enfim, temos aí um farto leque de conceitos, de imenso valor, mas particularizado para as aulas que não precisam preocupar-se com a relação entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência. Temos propostas cuidadosamente pensadas e comprometidas com as dimensões estética, cultural, política, social, subjetiva, de saúde pública, todas atreladas a uma mesma disciplina que tem por excelência em seu trabalho o movimento. No entanto, todos os compromissos supracitados parecem inacessíveis aos alunos com prejuízos motores e/ou mentais e/ou sensoriais. O requinte e o refinamento que se constituem ao longo dos debates (sejam eles da área pedagógica ou da área da saúde) passam longe das pessoas com histórico de deficiência. (GONÇALVES, 2009, p.97)

O quadro a seguir apresenta as diferentes abordagens da Educação Física na escola e que segundo Gonçalves (2009) não apresentam propostas para atuar com alunos com deficiência.

Quadro 1 – Abordagens da Educação Física.



Fonte: Castellani Filho (1999 p.151)

Apesar disso, Silva (2011) desenvolveu um estudo que teve como objetivo analisar a importância das adaptações curriculares e apresentar possibilidades de adaptações para alunos com deficiência para serem desenvolvidas nas aulas de Educação Física na escola. Os resultados indicaram que existem possibilidades de intervenção que podem e devem ser usados pelos professores de Educação Física em sua prática docente. Para cabe que o professor tenha uma formação condizente com a responsabilidade que lhe é colocado, como explicado por Mantoan (2006):

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional (MANTOAN, 2006, p. 44).

Segundo Silva (2012) O professor precisa ter em mente que o aluno com deficiência deve participar das aulas de Educação Física tendo como objetivo tanto a prática corporal quanto “possibilitá-lo a ter consciência de sua condição, de forma a compreender as contradições existentes em uma sociedade que não está preparada para ele, e assim instrumentalizá-lo intelectualmente com vistas a buscar superar tais contradições” (p. 58)

Concordando com essa ideia Darido (2001) afirma que [...] o papel da Educação Física deve ser maior que o ensino do esporte, da ginástica, da dança, dos jogos, das atividades rítmicas, expressivas e dos conhecimentos referentes ao próprio corpo. Também precisa incluir os seus “valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal)” (p. 20). Além de garantir que o aluno saiba “por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual)” (p. 20).

Diante do que é discutido, pode-se perceber como a Educação Física vem sendo integrada gradativamente a proposta da Educação Inclusiva, através de uma gradual evolução histórica no que diz respeito principalmente a integração das disciplinas em cursos de graduação, fortalecendo a formação profissional; além de criação de grupos de pesquisa, pós-graduação e cursos de extensão; combate profissional em prol de temas; conscientização da importância da Educação Física Adaptada para o desenvolvimento geral dos praticantes e sua integração na sociedade.

Assim, é importante que mais estudos sejam desenvolvidos, prioritariamente no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

2.4. MAPEAMENTO DE ESTUDOS ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste tópico buscamos apontar os caminhos que deverão ser percorridos em busca dos resultados da proposta de pesquisa a ser apresentada como trabalho de avaliação final deste curso. Sendo assim, para uma maior clareza do que já foi produzido acerca do tema, realizamos uma revisão do tipo integrativa da literatura, cuja investigação se dá através de artigos pesquisados na base de dados SCIELO, a partir dos descritores (palavras – chave): Inclusão; Educação Física; Deficiência.

A Revisão de literatura é um importante instrumento metodológico de pesquisa nas grandes áreas de conhecimento, principalmente na área de educação. A revisão integrativa permite-nos chegar à organização de uma pesquisa, através de um objetivo bem definido, de seleção criteriosa de materiais, identificação e uma avaliação nas bases de dados eletrônicas. (MUÑOZ, 2002).

Para a amostra foram inicialmente selecionados dezesseis artigos, que após a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão (trabalhos publicados e disponíveis integralmente na base de dados, trabalhos publicados a partir de 2015 e devem ser trabalhos publicados em Língua Portuguesa), e exclusão (foram desconsiderados trabalhos que não estavam disponíveis

integralmente nas bases de dados pesquisadas, desconsiderados trabalhos anteriores a 2015 que não tratem de conceitos clássicos relacionados à área de interesse e foram desconsiderados os trabalhos que não abordam funções de similaridade), ficando assim cinco artigos, conforme demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Descrição dos artigos selecionados.

Título	Autor	Ano	Referência
Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência	Magnabosco e Souza	2018	Psicologia Escolar e Educacional [online]. 2018, v. 22, n. 1, pp. 115-122.
Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares	Greguol, Malagodi e Carraro	2018	Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2018, v. 24, n. 1, pp. 33-44.
Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar	Morgado et al	2017	Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2017, v. 23, n. 02, pp. 245-260.
A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente	Tavares, Santos e Freitas	2016	Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2016, v. 22, n. 4, pp. 527-542.
A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL	Calheiros e Fumes	2016	Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) [online]. 2016, v. 21, n. 2, pp. 523-540.

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O primeiro artigo, de Magnabosco e Souza (2018) e de título “Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência”, teve como objetivo “identificar as representações que os estudantes sem deficiência elaboram sobre a criança com deficiência física no cotidiano escolar”. Participaram do estudo 27 crianças com idade entre seis anos regularmente matriculados em escolas da rede municipal de ensino. Cada criança foi apresentada a uma falsa situação de conflito e teve a oportunidade de expressar seu conhecimento sobre o evento (entrevista narrativa). Assim, descobrimos que a proeminência do modelo médico na informação sobre deficiência e sua incorporação no ambiente educacional levará a preconceitos e estigmatização. As representações centraram-se nas limitações do sujeito deficiente e na imputação de emoções negativas a ele. Diante disso, surge a

necessidade de difundir o conhecimento sobre a inclusão do ponto de vista da sociedade (MAGNABOSCO; SOUZA, 2018).

O artigo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018) teve como objetivo “analisar as atitudes dos professores de Educação Física em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a influência do sexo, tempo de experiência profissional e tipo de deficiência dos alunos”. Participaram do estudo 35 professores de educação física de 15 escolas públicas de Londrina; cada professor recebeu um questionário sobre suas atitudes em relação à inclusão. Destacam-se, apesar de os professores serem geralmente otimistas em incluir alunos com deficiência em suas aulas: a falta de apoio da gestão foi apontada como um grande impedimento para o desenvolvimento do processo; as opiniões também foram influenciadas pelo nível de experiência do professor, sexo e natureza da deficiência do aluno (GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018).

Já o artigo de Morgado et al (2017) teve como objetivo “investigar as representações sociais da deficiência (RSD) por alunos de Educação Física e avaliar as repercussões destas na efetiva participação do aluno com deficiência nas atividades pedagógicas propostas”. Participaram do estudo 29 alunos da Rede Estadual de Ensino dos municípios de Itagua e Seropédica - RJ, de ambos os sexos, com idade média de 19,55 anos, com ou sem manifestação de deficiência, e que praticavam educação física. Para obtenção dos dados, utilizou-se entrevista semiestruturada para este estudo descritivo, qualitativo e exploratório. Os dados foram gravados, transcritos na íntegra e, posteriormente, analisados por conteúdo.

Três grupos se destacaram imediatamente: 3. RSD e participação em programas de educação física; 1. Modelos teóricos RSD; 2. Ideais e valores RSD. Após a discussão de cada um, constatou-se que todos se baseavam no modelo médico de características estigmatizantes e excludentes, o que afetaria o comportamento na participação de alunos com deficiência nas aulas de educação física, sendo necessário o desenvolvimento de intervenções voltadas especificamente para essa questão (MORGADO et al, 2017).

Tavares, Santos e Freitas (2016), em seu artigo, objetivaram “investigar a formação em educação inclusiva de professores da rede pública que atuam com crianças com deficiência, em escolas regulares do ensino fundamental”.

Foram entrevistados 52 professores, sendo 10 professores de educação física, 17 professores de apoio e 25 professores primários. As entrevistas foram gravadas e anotadas. O Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano foi empregado como referencial teórico juntamente com a análise de conteúdo.

No que se refere à formação de professores, foram identificadas as seguintes categorias de análise: reconhecimento do valor da formação por parte dos professores; sua agonia por sentirem que receberam treinamento insuficiente; a busca pela educação continuada ou mesmo especializações por meio de cursos e até mesmo pós-graduações como forma de suprir essa lacuna; suas críticas ao conteúdo das disciplinas escolhidas; sua percepção de treinamento como sendo de fácil acesso à informação; e a distância entre a teoria e a prática. Ainda há um longo caminho a percorrer até a inclusão de crianças com deficiência no cenário das escolas convencionais, principalmente no que se refere à formação de instrutores que atuarão de perto com essas crianças. Os autores observam que vários autores identificaram uma lacuna na preparação dos professores como um dos principais obstáculos à eficácia do processo de inclusão (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Por fim, o artigo de Calheiros e Fumes (2016) objetivou “entender o processo de inclusão de universitários com deficiência em cursos presenciais”. Os participantes desse estudo foram os/as próprios/as universitários/as com deficiência e seus respectivos coordenadores de curso de Graduação em Educação Física da cidade de Maceió/AL. O método de coleta de dados foi uma entrevista semiestruturada. Os dados adquiridos foram tratados por meio da análise de conteúdo, especificamente do tema. Para colocá-lo em prática, revisamos todos os materiais que reunimos para criar uma lista dos temas-chave para a pesquisa. Em seguida, investigou-se a classificação potencial com base em critérios temáticos (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Das vinte instituições de ensino superior (IES) da cidade de Maceió, Alabama (AL), segundo os resultados do estudo, apenas três – uma pública e duas privadas – ofereciam o curso de educação física no biênio 2009-2010. Durante as visitas in loco, os autores puderam confirmar que apenas as duas IES privadas – denominadas Instituição “A” e Instituição “B” neste estudo – possuíam alunos universitários com deficiência. Na Instituição “A” havia dois desses alunos, enquanto na Instituição “B” havia três. Esses 05 universitários,

bem como seus respectivos coordenadores de curso – 2 no total, um de cada instituição – foram convidados a participar da pesquisa (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Embora o processo de inclusão seja contínuo e os universitários com deficiência estejam participando do ensino superior de forma mais expressiva do que no passado, sua persistência dependeu de seu próprio esforço e do apoio de seus pares. Devido às múltiplas barreiras que ainda persistem no cenário educacional, essa condição torna a pessoa mais suscetível à exclusão. Nessa abordagem, é fundamental que as instituições investigadas (re)considerem como têm lidado com a inclusão em seu cenário institucional e que, além disso, planejem e implementem ações que apoiem esse processo em seu estabelecimento de ensino (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Assim, percebemos que já existem vários estudos sobre a temática da Educação Física e o trabalho com pessoas com deficiência, em seus diversos vieses. Porém, não foram encontrados estudos que tratassem da análise da atuação do professor de Educação Física com alunos com deficiência em escolas públicas de Jacobina, o que demonstra a lacuna que nosso estudo tentará contribuir.

3. METODOLOGIA

3.1 Desenho da Pesquisa

Para podermos averiguar o conhecimento dos Professores acerca da Inclusão de alunos com Deficiência, desenvolvemos um trabalho de campo, voltado para os métodos e instrumentos da pesquisa exploratória, com aplicação de questionário com os docentes que atuam na área de Educação Física, que serão registrados através de um mapeamento e catalogação, aqueles que lecionem em turmas / classes onde alunos com deficiência se encontrem matriculados.

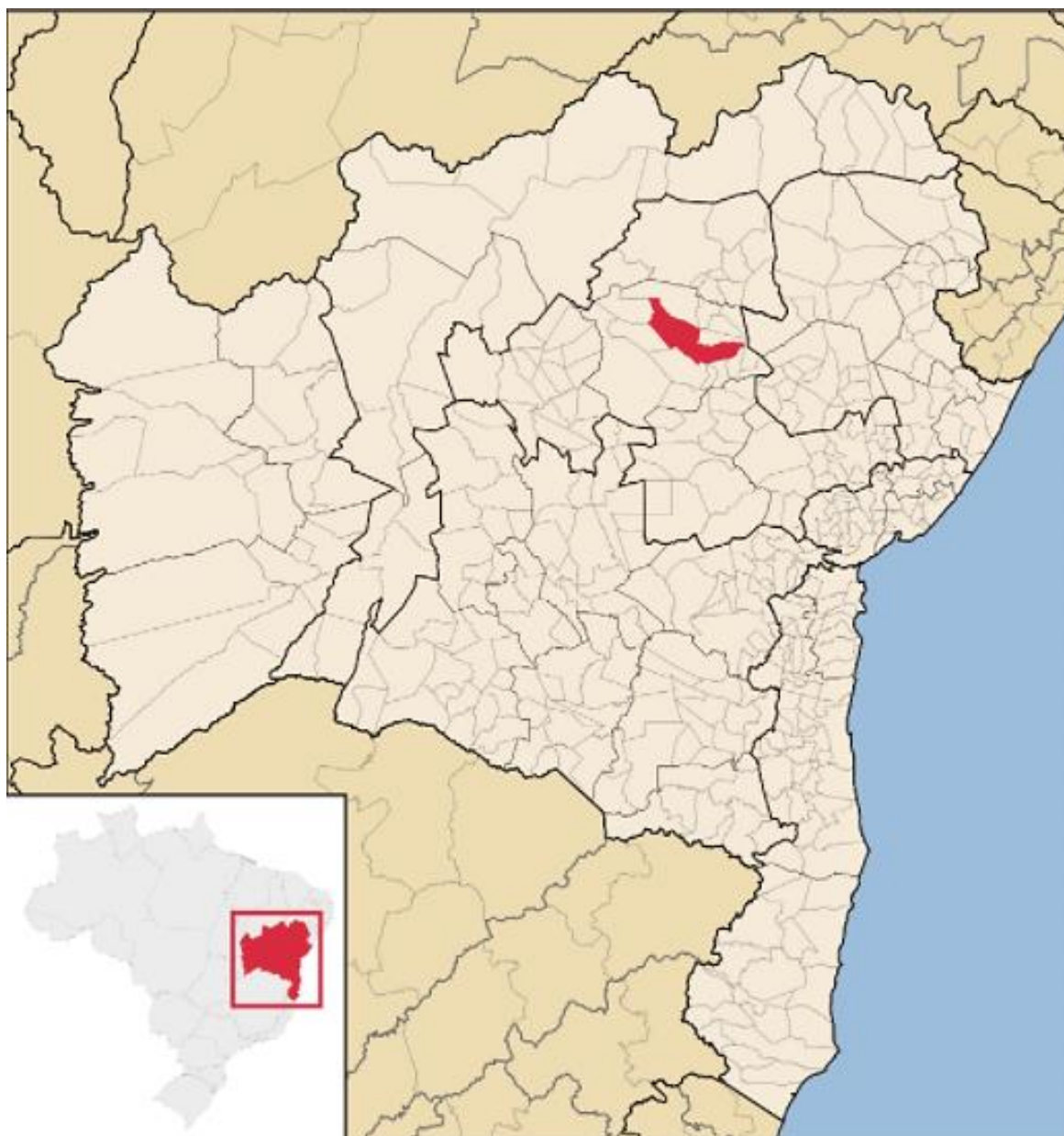
A pesquisa é de natureza quanti-quali e exploratória, pois segundo Gil (2007), levará em conta as subjetividades presentes na atuação docente, frente a atuação pedagógica com alunos com deficiência.

De acordo com Macedo (2009) a pesquisa é um campo da *práxis* social e dessa forma “deve satisfações à sua comunidade e à sociedade com o qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana” (MACEDO, 2009, p.82).

3.2 Lócus

A pesquisa se desenvolveu nas escolas públicas de Jacobina-BA, município com população estimada em 2020 de 80.635 habitantes e que fica a 330 km de distância da capital Salvador. Importante e histórica cidade do interior da Bahia, de grande influência educacional, econômica e cultural na região do Piemonte da Diamantina, Jacobina é a sede do Departamento de Ciências Humanas, campus IV, da Universidade do Estado da Bahia.

Figura 2: Localização de Jacobina no estado da Bahia



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Jacobina#/media/Ficheiro:Bahia_Municip_Jacobina.svg

3.3 Participantes

Os participantes do estudo são os professores formados em Educação Física, que atuaram com alunos com deficiência nos anos de 2018 a 2022 na educação básica da rede pública de Jacobina – BA, tanto nas escolas municipais, quanto estaduais e federais.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Como instrumentos, utilizamos um questionário de múltipla escolha e perguntas abertas, relacionadas à formação e a atuação dos professores de Educação Física da rede pública de Jacobina, no que se refere ao trabalho com alunos com deficiência. O questionário foi construído através do aplicativo *Google Forms* e disponibilizado através de um link para os participantes acessarem e responderem.

3.5 Procedimentos

Como primeiro passo do trabalho de campo a coleta de informações junto aos órgãos públicos de educação do município de Jacobina, a respeito de dados acerca dos alunos com deficiência e se possível com o tipo de deficiência de cada, desde que devidamente matriculados nas instituições escolares.

Em seguida fomos as instituições escolares onde tais alunos estão matriculados, buscando assim compor o nosso grupo de sujeitos participantes, dentro dos critérios de inclusão já elencados. Por fim, apresentamos o convite formal aos docentes que, ao aceitarem participar de nosso estudo, receberam o *link* do questionário para responder.

Ao optarmos pela pesquisa exploratória, entendemos que tal metodologia está relacionada à conceituação e identificação de problemas, o planejamento, a execução e principalmente a avaliação de ações propostas para resolvê-los. No âmbito do ensino inclusivo, nossa proposta tem a pesquisa exploratória como objeto de pesquisa das ações humanas que, sob determinados aspectos, precisam de mudanças ou de aperfeiçoamento.

O problema apresentado neste projeto precisa ser observado levando em consideração o ponto de vista de todos os envolvidos e, nesse caso, ouvir e compreender as opiniões específicas dos professores, gestores e outros agentes do processo educativo. Nesta perspectiva, buscamos um diagnóstico das situações singulares, contando que seus resultados possam servir de referência para outros casos ou outras situações similares.

3.6 Aspectos éticos da pesquisa

De modo a proteger os sujeitos participantes, além de respeitar os aspectos éticos da pesquisa, obedecendo a Resolução 466/2012, que trata especificamente sobre a Pesquisa envolvendo seres humanos, submetemos nosso Projeto ao Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), e solicitamos a contribuição dos participantes apresentando-lhes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na busca de autorização para reprodução de suas respostas e assim dar legitimidade a participação voluntária deles em nossa Pesquisa.

3.7 Proposta de intervenção

Após o levantamento dos problemas elencados pelos professores em sua prática, intencionamos propor, junto à Universidade do Estado da Bahia, um curso de Formação voltado à Atualização em Educação Especial para Professores de escolas públicas de Educação Física, podendo esta ser estendida a outros municípios.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados pelo questionário e analisados em diálogo com a produção acadêmica da área. Na busca por informações para balizar o estudo algumas situações ocorreram. Iniciamos a pesquisa solicitando a autorização nas três esferas que envolvem a oferta de vagas, no ensino regular a alunos com deficiência, a saber: municipal, estadual e federal, estas foram concedidas.

Identificamos então 14 escolas que atendiam aos critérios de inclusão propostos para a realização da pesquisa; assim chegamos a um contingente de 10 professores que atuavam nestas escolas, respondendo pelas disciplinas de Educação Física.

A primeira constatação foi que em 11 destas escolas não ofertavam disciplinas de Educação Física ministradas por professores graduados, principalmente no ensino fundamental e séries iniciais. Na verdade, não constavam nem essa disciplina no fluxograma curricular das referidas escolas. Com o segmento das análises das respostas do questionário semiestruturado ofertados aos professores, surgiram algumas surpresas.

Apenas 10 docentes estavam cadastrados como professores de Educação Física. Destes 01 professor se recusou a participar da pesquisa alegando falta de interesse na temática (sendo graduado na área) por ser substituto. Outros 04 docentes estavam em desvio de função, ou seja, respondiam pelas disciplinas ligadas à graduação em Educação Física, mas tinham outras formações em áreas afins (matemática, artes, línguas estrangeiras e outras), então foram excluídos pois não preenchiam os critérios de inclusão propostos pela pesquisa; sendo assim prosseguimos com um contingente de 05 professores que se enquadravam em todos os critérios.

Constatamos uma realidade muito diferente do que se apresenta, principalmente no que diz respeito a desvio de função, quando julgamos que num grande esforço, que tem a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) teve em ofertar graduações através de seus projetos como o Programa de

Formação dos Professores do Estado (PROESP) e a Plataforma Freire (PARFOR), pra citar alguns exemplos.

Era importante que esse problema fosse atenuado com o passar do tempo, mas ainda vigora a ideia de que a Educação Física pode ser ministrada por qualquer um, como enfatiza Bertini Júnior e Tassoni (2013, p. 481):

(...) encontramos a crença de que por ser uma disciplina ministrada, geralmente, na quadra, isso traz grandes facilidades tanto para o desempenho da função docente, como para o fato de se constituir a preferência dos alunos em relação às demais disciplinas. Ainda permanece a ideia de que ter apenas uma bola é suficiente.

Essa inclusive é uma indicação de pesquisa para futuros estudos. Por hora vamos nos ater neste momento a apresentar e analisar os dados que foram apurados.

A prefeitura de Jacobina não disponibilizou, até o fechamento da pesquisa, os dados atuais sobre a quantidade de alunos matriculados nas escolas municipais da cidade. Porém, segundo Silva (2020), as escolas municipais de Jacobina, naquela data, tinham 166 alunos com deficiência matriculados.

Na esfera estadual nos foi informado que 19 alunos com deficiência estavam matriculados no ano de 2022 nas escolas estaduais da cidade de Jacobina. Em relação a esfera federal, a informação oficial que nos foi passada, foi de que 7 estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais estavam, no ano de 2022, matriculados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Jacobina.

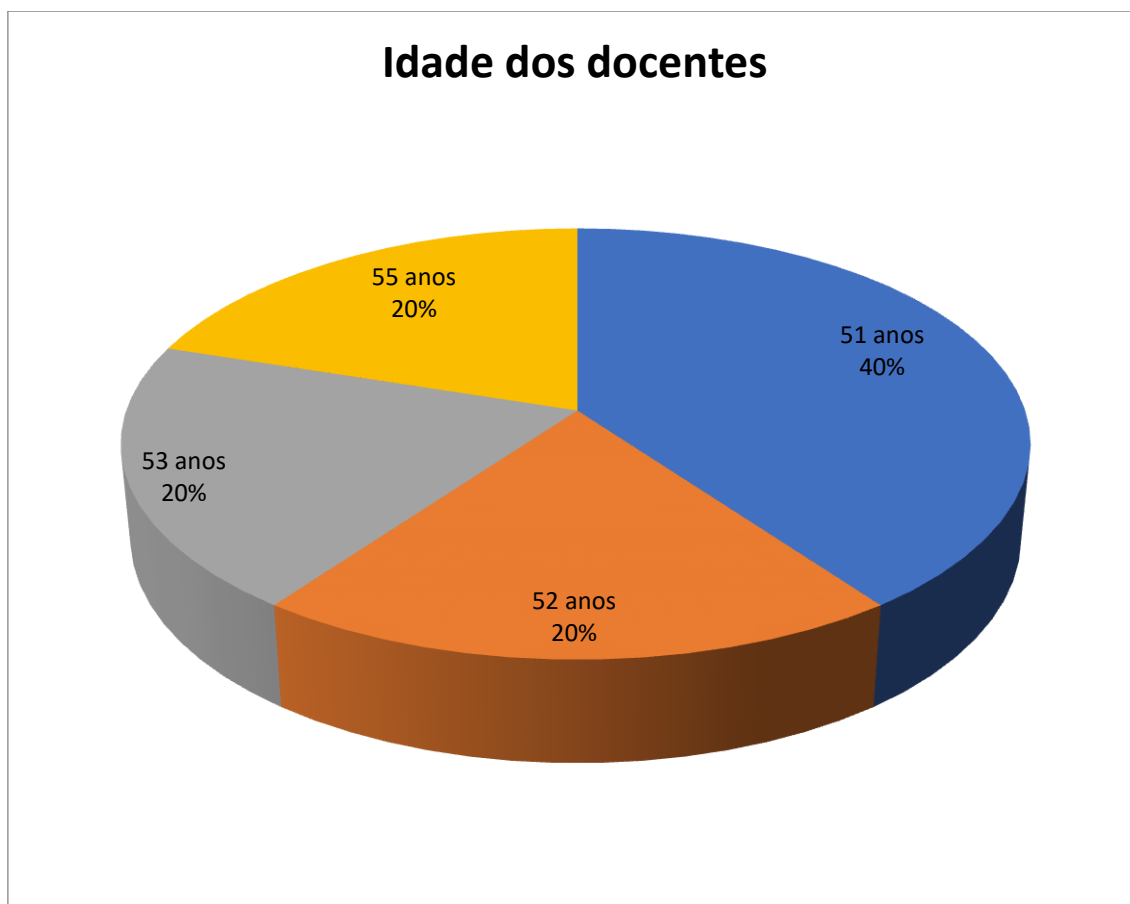
Em seguida foi enviado o questionário aos docentes que aceitaram participar do estudo. Após a devolutiva as respostas foram tabuladas, analisadas, levando em consideração o diálogo com a literatura da área, depois organizadas e apresentadas nos tópicos a seguir.

É preciso explicar que, para uma maior compreensão dos resultados da pesquisa, a análise foi dividida em três (3) categorias: Perfil dos professores participantes; Características profissionais docente; e elementos didático pedagógicos dos docentes.

4.1 Perfil dos docentes participantes

O gráfico 1 apresenta as informações acerca da idade dos docentes de Educação Física que participaram da pesquisa.

Gráfico 1 – Idade dos docentes de Educação Física



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

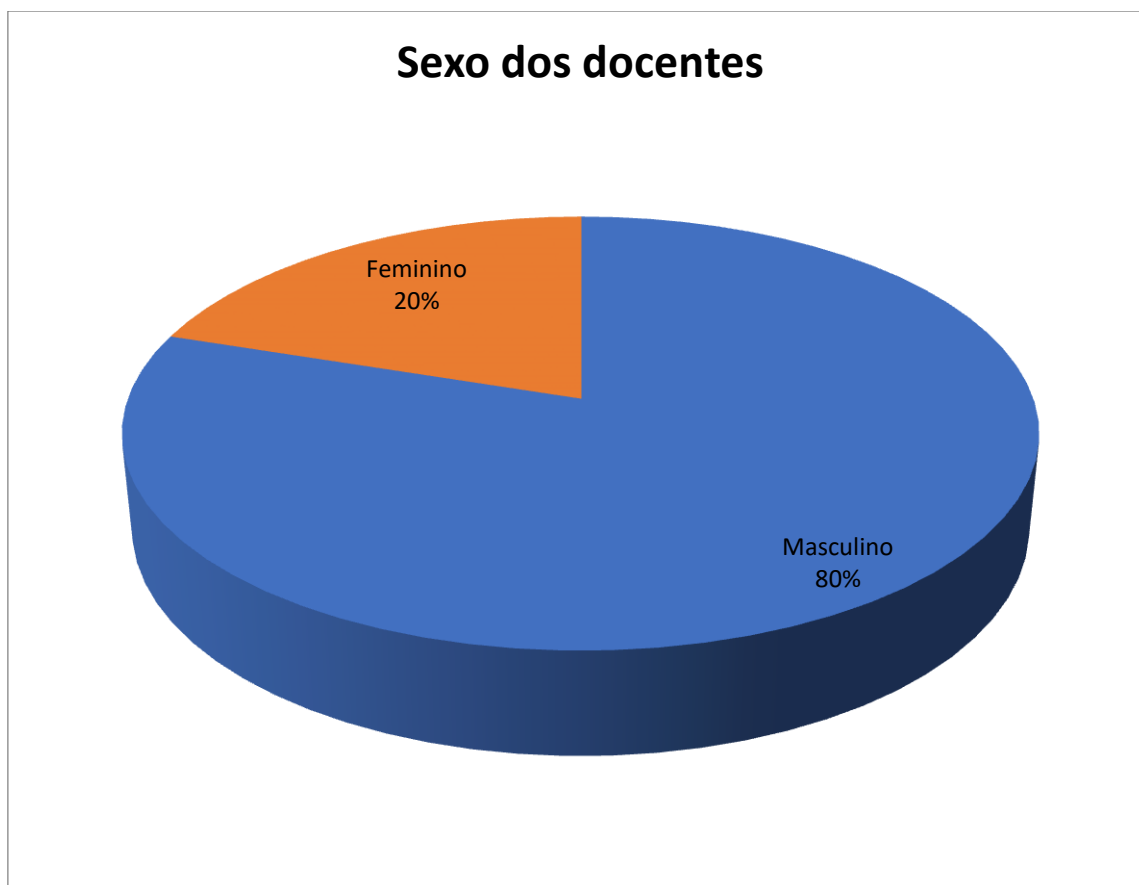
Dos 5 docentes todos são acima de 50 anos, demonstrando ser docentes com larga experiência de ensino. Os cinco docentes colaboradores têm idade acima de 50 anos e tempo suficiente para nos relatar suas experiências nas formações e áreas de atuação com alunos com deficiência, como veremos no seguimento da leitura.

O Censo Escolar apresenta, no item sobre a idade dos professores do Brasil da Educação Básica, a informação de que que 6,3% tem 25 anos de idade ou menos, 13,1% tem entre 26 a 30 anos, 18% tem idade entre 31 a 35 anos, 17,6% tem idade entre 36 a 40 anos, 15,3% dos docentes do país tem entre 41 a 45 anos, 14,1% tem idade entre 46 a 50 anos, 8,9% tem entre 51 a

55 anos, 4,4% tem idade entre 56 a 60 anos e 2,4% tem acima de 60 anos de idade. Isso significa que cerca de 400 mil professores brasileiros que atuam na Educação Básica têm mais de 50 anos de idade (BRASIL, 2017).

A maior parte dos docentes, participantes do nosso estudo, são do sexo masculino, como demonstrado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Sexo dos docentes de Educação Física



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Dos 5 docentes, 80% são do sexo masculino e apenas uma professora (20%) são do sexo feminino. Esses dados vão contra o Censo Escolar do Ministério da Educação e um estudo produzido pelo Instituto de pesquisa econômica e aplicada (IPEA), onde informa a predominância feminina na Educação Básica e também demonstrou que a quantidade de mulheres na profissão docente é muito maior do que a média das mulheres atuando em outras profissões:

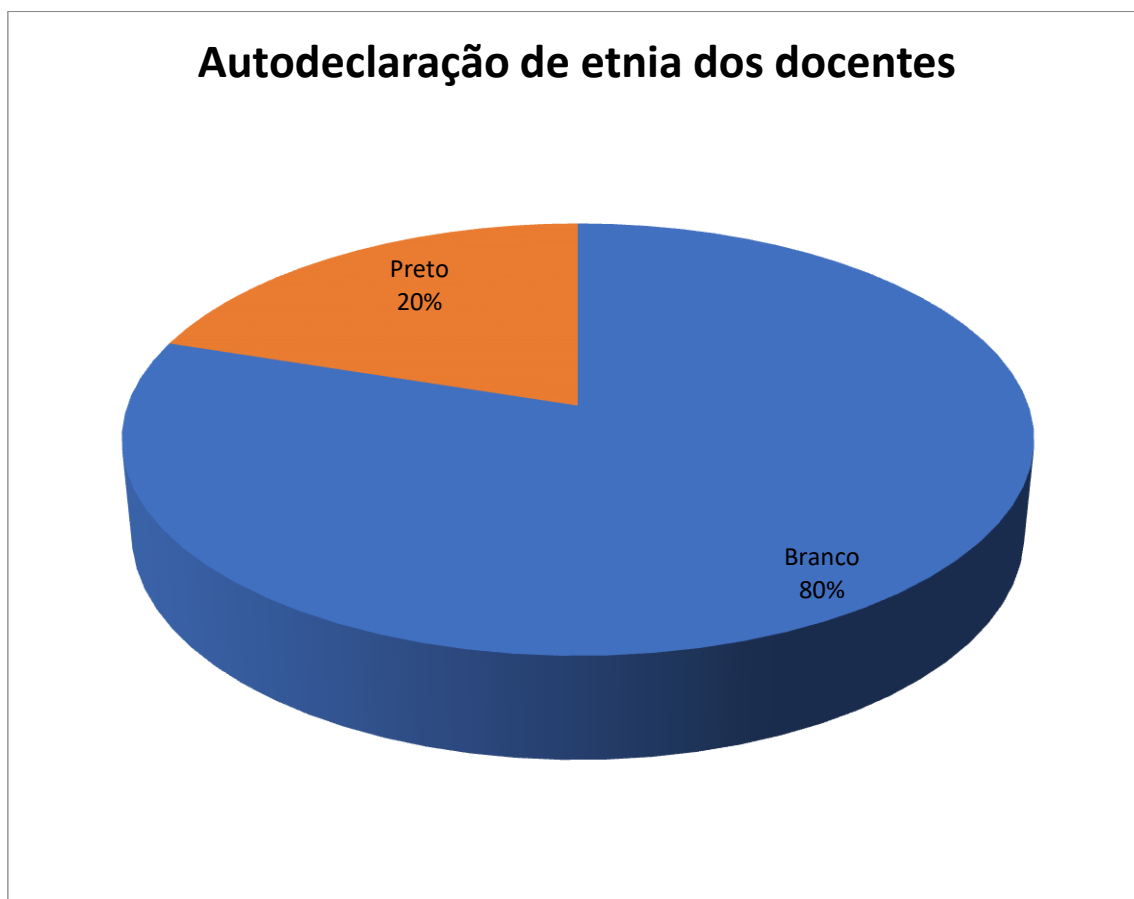
Existem nítidas diferenças entre a população brasileira e a de professores da educação básica. As mulheres estão

sobrerrepresentadas na condição de professoras da educação básica em comparação ao perfil da população ocupada (MATIJASCIC, 2017, p. 10).

Entretanto em seus estudos, Silva e Guillo (2015) observaram atualmente uma maior inserção de professores do sexo masculino, principalmente nas últimas etapas da Educação Básica. Entretanto estas informações são de cunho estritamente pessoal, para conhecer quem são os docentes investigados e não acredito que interfiram nas atuações dos profissionais.

Em relação a autodeclaração de sua etnia, foi percebido uma maior parte de docentes que se autodeclararam brancos, como demonstrado no gráfico 3:

Gráfico 3 – Autodeclaração de etnia dos docentes de Educação Física



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Em relação a auto declaração 80% dos docentes se declaram brancos e 20% se declararam pretos.

De acordo com Alves (2012), ainda que perguntas sobre etnia em pesquisas referentes a trabalho docente seja muito recente, a autora deixa claro que “(...) a participação de negros na profissão é reduzida, e muitas vezes os professores negros estão submetidos a piores condições de formação e de trabalho” (ALVES, 2012, p. 80). Afirmção esta que também é corroborada por Matijascic (2017):

Em relação à questão de raça, é possível perceber uma discreta sub-representação dos negros entre professores da educação básica quando comparados aos brancos. Como os negros possuem uma escolaridade inferior à dos brancos (...) e os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente ao ensino médio, com forte tendência a requerer o ensino superior e a pós-graduação, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros no presente (p. 10).

Ainda assim, acredito que as declarações são de cunho estritamente pessoal, e não acredito que interfiram nas atuações dos profissionais.

4.2 Formação dos docentes

Foi perguntado aos docentes qual foi a instituição de ensino que eles se graduaram. As informações foram agrupadas no gráfico 4. Em relação à instituição de ensino superior onde o docente se formou, 60% informaram ter concluído sua graduação no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus Jacobina e 40% obtido sua formação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) na cidade de Salvador. Isso demonstra a importância do ensino público, seja federal ou estadual, no que diz respeito à formação profissional de docentes para atender as demandas educacionais de todas as regiões do estado da Bahia e conseqüentemente do Brasil:

Gráfico 4 – Instituições de ensino onde os docentes se graduaram



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

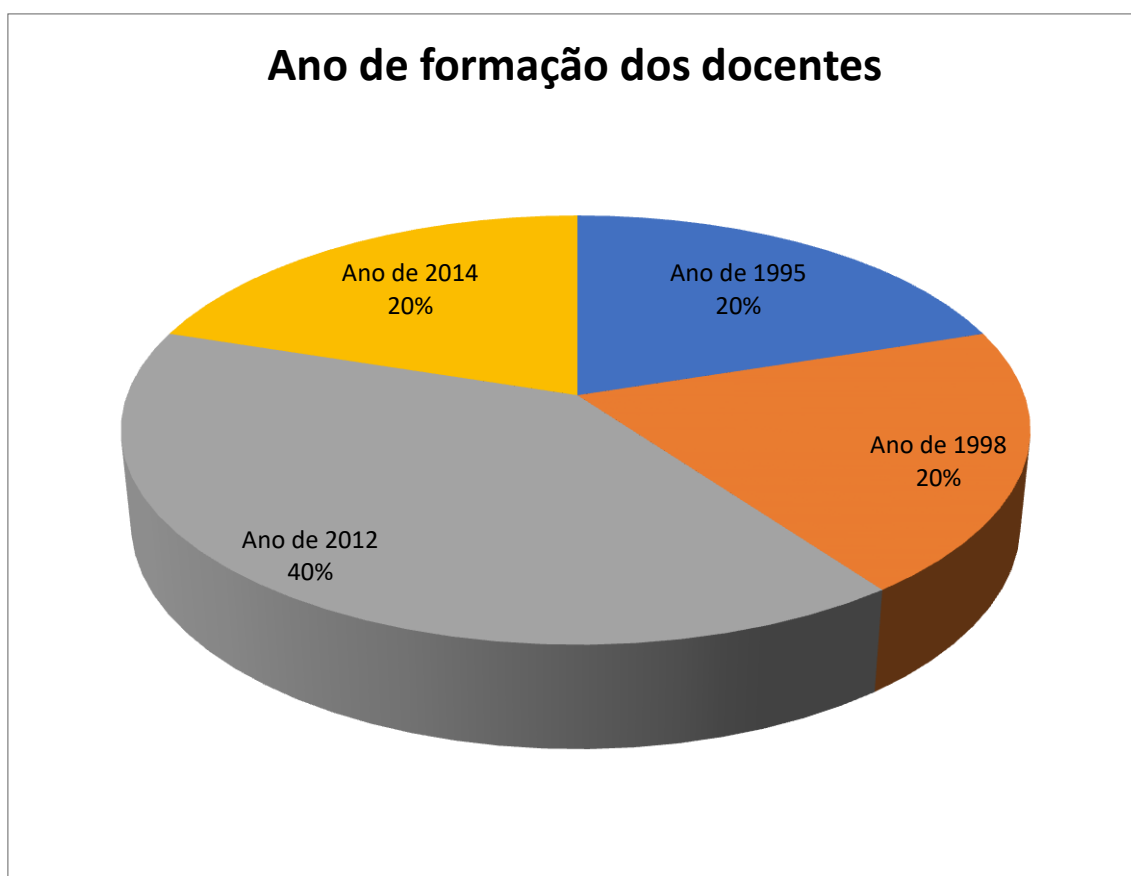
A ideia de compreender as Instituições de Ensino Superior públicas como importantes vetores de desenvolvimento, pode ser observado em algumas outras pesquisas como a de Silva e seus colaboradores (2018) e Mauch e Santana (2016) que tratou sobre a valorização da Universidade pública nos estados de Santa Catarina e Espírito Santo:

Nas redes municipais de Florianópolis e Vitória, as universidades públicas são apontadas como atores com papel importante na formação inicial dos educadores em relação à educação inclusiva. Em vários depoimentos de profissionais da rede municipal de ensino de Florianópolis, foi perceptível o reconhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) quanto à qualidade da formação inicial nos cursos de pedagogia, que incorporam conhecimentos relativos à

educação inclusiva. Em Vitória, vários profissionais da rede municipal de ensino destacaram que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) constituiu um núcleo importante no campo da educação inclusiva e que os profissionais formados pela universidade obtêm uma formação consistente nessa área. (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 54).

Foi perguntado qual o ano em que os docentes concluíram o seu curso de graduação em Educação Física. Os dados estão apresentados no gráfico 5:

Gráfico 5 – Ano de formação dos docentes de Educação Física

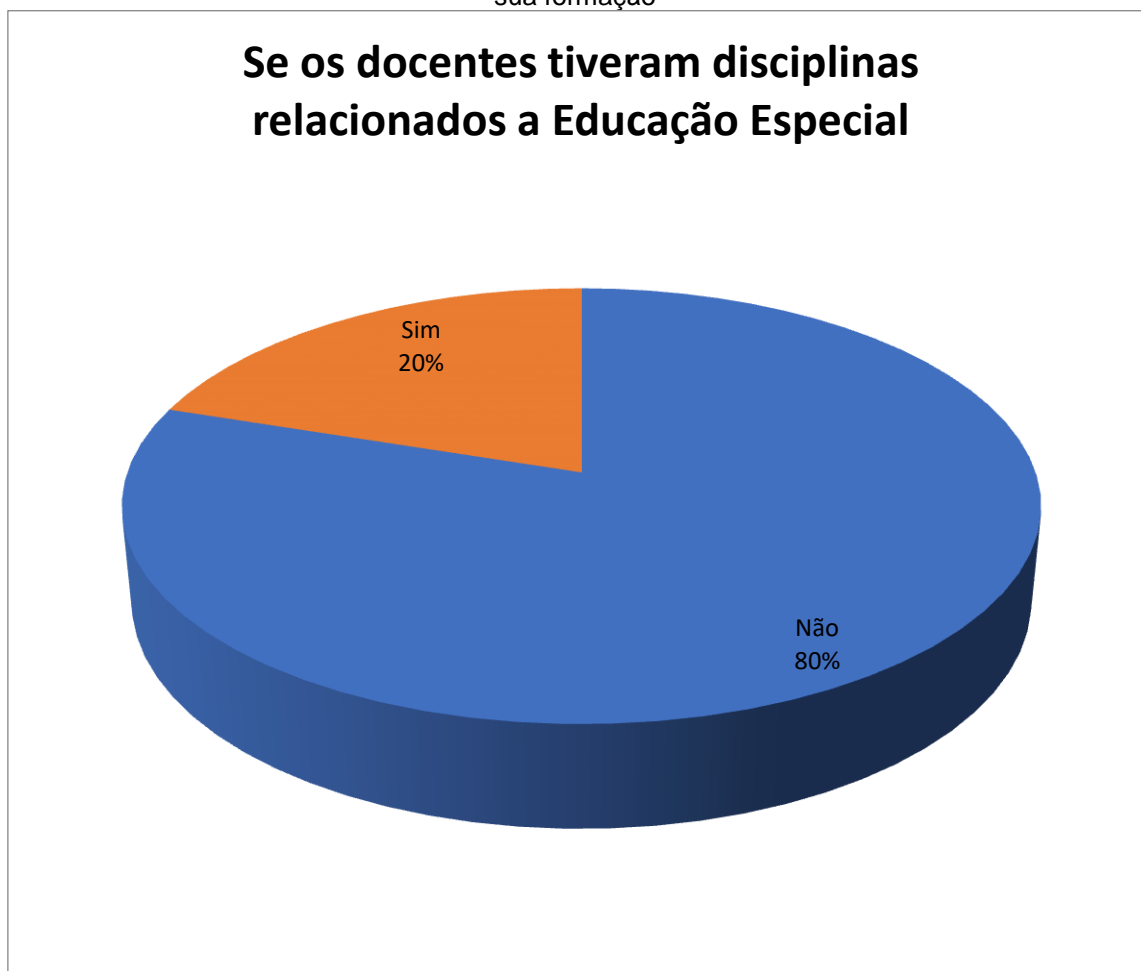


(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Em relação ao ano de formação, dois docentes (40%) concluíram seu curso no ano de 2012 e os outros três docentes concluíram seu curso em um ano diferente, a saber: 1995, 1998 e 2014. Os docentes demonstram possuir o tempo de formação que variou de 09 anos até o máximo de 28 anos.

Foi perguntado aos docentes se durante o seu percurso como estudante do curso de Educação Física, ele teve em seu fluxograma, disciplinas que tratavam sobre Educação Especial e alunos com deficiência. As respostas estão apresentadas a seguir no gráfico 6:

Gráfico 6 – Se os docentes tiveram disciplinas relacionados a Educação Especial em sua formação



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Quatro docentes afirmaram que não tiveram contato com disciplinas referente a alunos com deficiência, o que corresponde a 80%. Apenas um docente (20%) informou ter tido uma disciplina, chamada de Educação Especial e com carga horária de 60 horas, durante o seu período na graduação em Educação Física.

É importante observar, nos dados apresentados, que o professor que informou a participação, em disciplina curricular referente a pessoa com deficiência, tem o menor tempo de formação.

Mauch e Santana (2016) apresentam quais são as implicações existentes que a não existência de disciplinas ligadas a Educação Especial, na formação inicial da graduação, pode causar, quando o professor é colocado em

uma situação cotidiana em que ele precisa atuar com alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais:

A formação inicial deficitária tem vários efeitos concretos para a implementação de políticas de educação inclusiva: ao mesmo tempo em que está na base de parte do sentimento de insegurança dos profissionais de educação diante das demandas apresentadas pela educação em uma perspectiva inclusiva, funciona como argumento para escolas e familiares de alunos que resistiram a essa proposta, sob a alegação de que “os profissionais não estão preparados”. É importante salientar que as limitações na formação inicial de professores não dizem respeito apenas a conteúdos e práticas específicas da educação inclusiva, mas se estendem a outros conhecimentos e capacidades importantes para o exercício da profissão. Enquanto as críticas ao papel das instituições formadoras se acumulam e os modelos de formação inicial dos cursos de pedagogia e de licenciatura são duramente questionados, as redes de ensino se veem em uma situação complicada (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 53).

Entretanto, de acordo com Silva (2012) os professores de Educação Física...

(...) que se graduaram mais recentemente e que tiveram em sua formação pelo menos uma disciplina que trate de pessoas com deficiência, fica claro que mesmo a inserção desta disciplina no currículo do curso ainda não dá conta de poder subsidiar uma atuação segura dos professores de Educação Física, frente a turmas em que constem alunos com deficiência matriculados (p. 107-108).

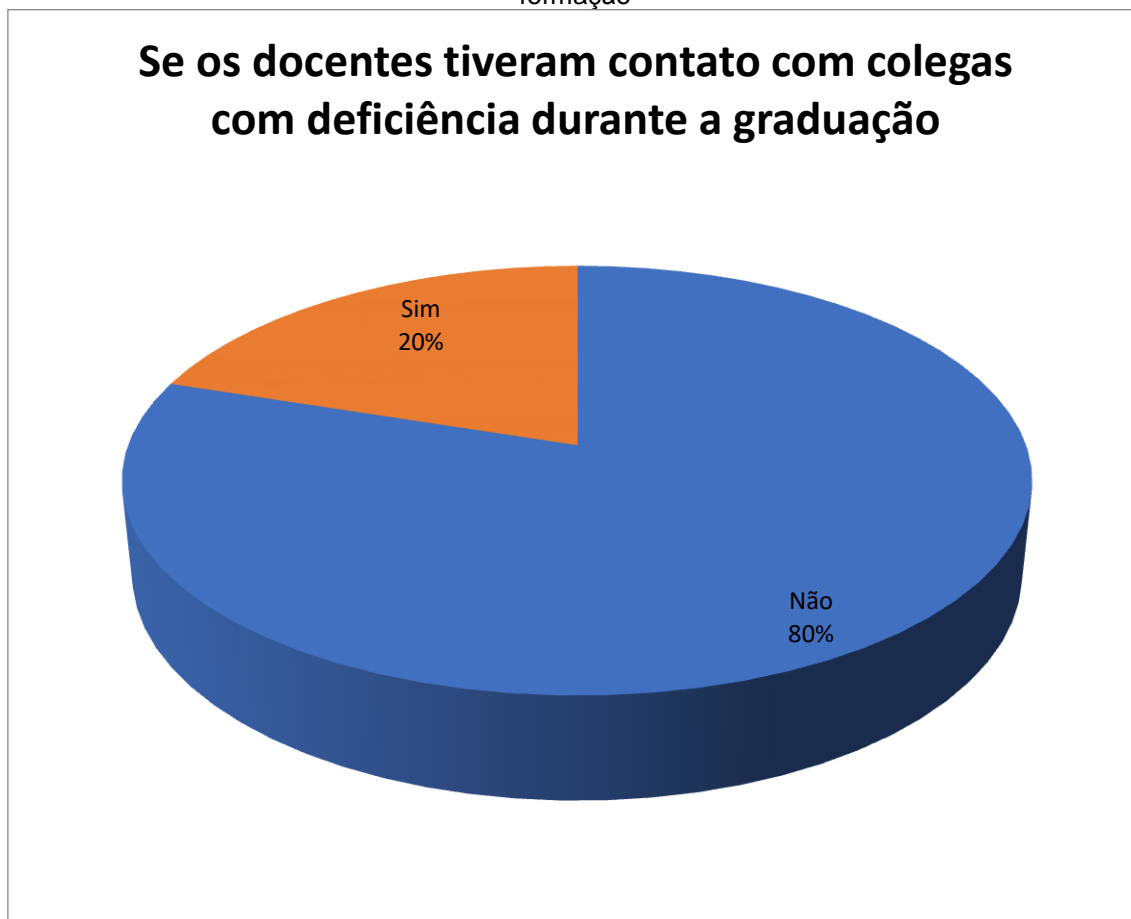
Esse achado é consistente com a pesquisa de Luna (2005), que, após revisar os currículos de Educação Física em nível de graduação em universidades públicas da Bahia, chegou a uma conclusão semelhante de que não há iniciativas pedagógicas voltadas para preparar professores para interagir com alunos com deficiência. A autora oferece outras maneiras de lidar com essa realidade:

Como é o caso dos currículos de formação do educador. Estes precisam reavaliar os conhecimentos que devem ser almejados pelos cursos, discutir mais profundamente os conceitos de inclusão e exclusão. Perceber como os processos de exclusão se estabelecem na prática docente e as contribuições de reforço da exclusão pela práxis do professor e, a partir da

conscientização, imprimir verdadeiras mudanças de postura (LUNA, 2005, p. 75).

Foi perguntado se os docentes participantes tinham tido contato com alunos com deficiência durante o período de seu curso de graduação. Os dados foram apresentados no gráfico 7:

Gráfico 7 – Se os docentes tiveram contato com colegas com deficiência em sua formação



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Segundo os dados, 80% dos docentes afirmaram que não tiveram contato com colegas com deficiência durante sua graduação e 20% disseram que tiveram contato com colegas com deficiência. Mais uma vez imputamos ao professor com menor tempo de graduação este contato, pois sabemos que pessoas com deficiência tinham grande dificuldade para ingressar em um curso de Educação Física (até o início da década de 1990), pois antes tínhamos o famigerado TAF (teste de aptidão física), com provas de natação, teste de Cooper e habilidades ginásticas, altamente excludentes, o que dificultava o

ingresso destas pessoas; além do que esta consciência de inclusão era praticamente ignorada, como já apontamos anteriormente nesta pesquisa.

Cinco perguntas sobre formação docente e tiveram resultados 100% negativos, com todos os docentes respondendo não. Foram elas:

Participou de grupos de pesquisa relacionado a pessoas com deficiência? Se, sim qual o nome.

Participou de projetos de pesquisa relacionado a pessoas com deficiência?

Participou de projetos de extensão relacionado a pessoas com deficiência?

Participou de pequenos cursos sobre pessoas com deficiência durante a graduação?

Você acha que a sua graduação lhe deu base suficiente para atuar com alunos com deficiência?

Não pode haver tantas coincidências nas respostas dos professores colaboradores desta pesquisa ao afirmar que não tiveram nenhum contato com experiências de participação em grupos de extensão ou pesquisa, reconhecemos que se tratam de experiências relativamente novas, e ainda em cursos específicos que pudessem estimular a aquisição de conhecimentos práticos e teóricos sobre o desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência; quando afirmam que suas graduações não contemplaram a ampliação dos conhecimentos dentro da temática, e temos professores formados desde 1985 até 2014, é porque sentiram falta de conteúdo pertinentes, estes “problemas”.

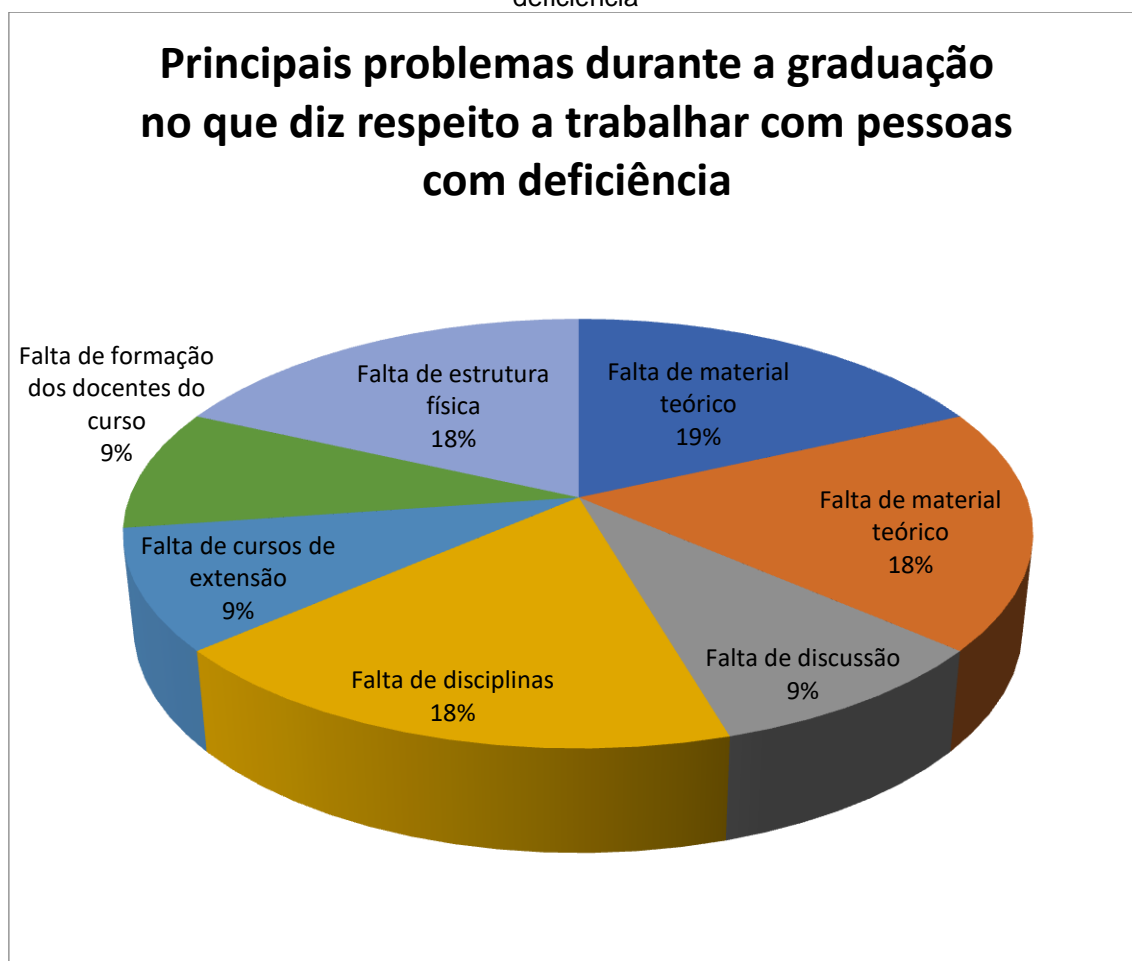
Segundo Silva (2012) a importância dos grupos de pesquisa e extensão na preparação das pessoas para trabalhar com a diversidade é corroborada por essas informações. No entanto, nem todas as instituições de ensino possuem projetos, núcleos ou equipes de pesquisa que falem sobre problemas e/ou sugiram soluções para pessoas com deficiência e não sejam exigidos na vida acadêmica dos alunos de educação física, o que sugere que muitos não entram em contato com essa experiência.

Neste momento, percebe-se que os entraves para a formação em Educação Física, que se iniciam na graduação e perduram na formação continuada seguinte, resultam em desafios para a atuação pedagógica frente a turmas comuns que incluem alunos com deficiência (SILVA, 2012).

Percebemos que, embora a temática tenha ganho maior relevância, aqui no Brasil, a partir da década de 1990 com a regulamentação e aprovação de leis e decretos diversos, podemos observar que dentro do ambiente das universidades, talvez por pouco interesse dos gestores, as mudanças estão sendo lentas e discretas quando já deveríamos ter avançado bem mais nesta área de estudos.

Foi perguntando aos docentes quais os principais problemas que tiveram em sua graduação no que diz respeito a trabalhar com pessoas com deficiência? As respostas foram resumidas no gráfico 8:

Gráfico 8 – Dificuldades durante a graduação sobre atuação com alunos com deficiência



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Falta de material teórico apontado por 19% dos professores seria a maior dificuldade e temos que reconhecer que temos hoje uma quantidade grande de publicações, mas a serem utilizados como material didático para ser discutido em classe deixa realmente a desejar, a maioria deste material é utilizado em pesquisas e trabalhos; falta de ofertas de disciplinas afins 18% e estrutura física inadequada também 18%, tem muito a ver com adequações de currículos que os cursos de Educação Física vem sofrendo e realmente caminha junto com as dificuldades de gestores no que diz respeito a adaptações físicas, realmente necessárias e que sempre dependem de liberação de verbas específicas para estas para estas realizações.

Os dados indicam que 9% responderam a falta de disciplinas, 9%, indicaram a falta de discussões e 9% indicaram a falta de formação dos professores envolvidos. Assim, podemos relacionar com as respostas negativas discutidas anteriormente, reconhecidamente dentro dos currículos poucas são as disciplinas ofertadas e com certeza não é um fator que crie expectativas nos graduandos para dar seguimento aos estudos na área, seguindo nesta linha de raciocínio o pouco número de disciplinas ofertadas não fomenta as discussões pertinentes a nossa temática, hoje temos grupos (estudo, pesquisa, extensão), que podem orientar os interessados a dar continuidade aos seus estudos.

Já 9% indicam a falta de formação dos docentes do curso no que diz respeito ao trato com a deficiência. Essa é uma situação que autores como Silva (2012) já trazem importantes contribuições:

Em relação à formação, percebeu-se que a disciplina obrigatória existente desde a promulgação da resolução CFE nº 03/1987, apesar de ter significado um avanço na área de Educação Física, ainda não é suficiente para dar subsídios para os futuros professores lecionarem com segurança em turmas com alunos com deficiência matriculados.

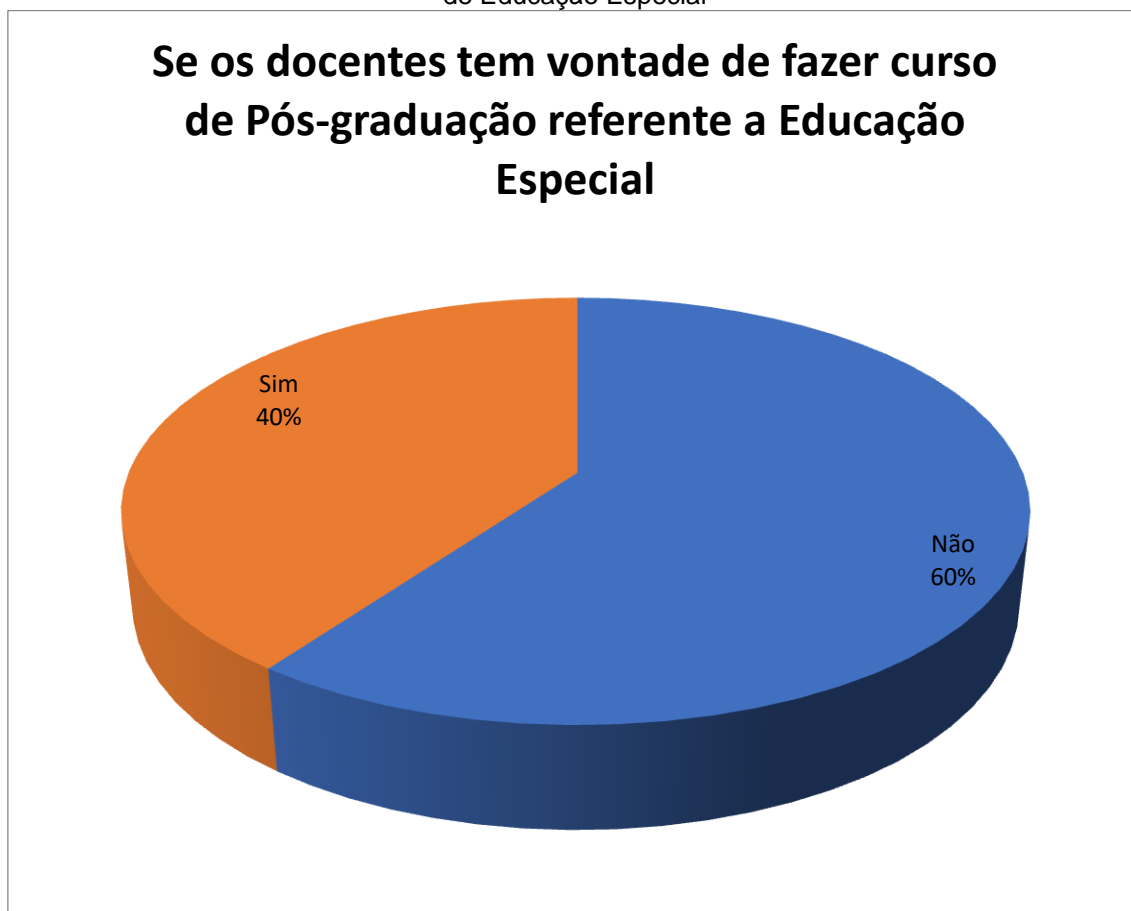
Isso evidencia o caráter particular em buscar a formação para além da graduação e a importância das atividades de pesquisa e extensão, oferecida pela Universidade, durante a formação do futuro professor de Educação Física, no que diz respeito ao trato com alunos com deficiência.

Alguns discursos também sinalizam para uma alteração na formação dos professores de Educação Física para lidar com a deficiência, onde o futuro licenciado deveria ter muito mais do

que uma disciplina flutuando hermeticamente na “grade” curricular (p.117).

Todos os docentes possuem curso de Pós-Graduação Lato Sensu, nível de Especialização, nas mais diversas áreas. Foi perguntado se os docentes tem interesse em fazer cursos de Pós-Graduação Lato Sensu no campo da Educação Especial. A resposta foi resumida no gráfico 9:

Gráfico 9 – Se os docentes tem interesse em fazer curso de Pós-Graduação na área de Educação Especial



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Mesmo todos possuindo cursos de Especialização em outros campos de estudos e atuação pertinentes a área de Educação Física o gráfico indica que 40% dos docentes disseram que tem vontade de fazer um curso de Pós-Graduação Lato Sensu referente ao trabalho com pessoas com deficiência, acreditamos que isso acontece devido a necessidade de renovação de conhecimentos, não por despertar interesses pessoais, mas procurando se

adequar a uma realidade que se acentua cada vez com mais força dentro dos meios escolares que é o conceito de Inclusão, principalmente em salas regulares, enquanto que 60% dos docentes disseram não se interessar em fazer um curso de Pós-Graduação Lato Sensu referentes ao tema da Educação Especial; atribuiremos este posicionamento a dois “fatores”: a equivalência da titulação que já possuem; e em segundo a própria formação do professor e seus problemas já abordados anteriormente.

O resultado vai contra o estudo de Silva (2012) que observou em sua pesquisa que os docentes tinham vontade de buscar o aprimoramento profissional para melhorar o seu trabalho com alunos com deficiência, através de cursos de especialização.

Segundo Silva (2020) essa mudança de paradigma do passado, quando a graduação era o ápice de uma progressão de estudos e suficiente para a empregabilidade, deu lugar à situação atual, onde novos profissionais são obrigados a atualizar continuamente sua formação devido à própria fluidez e rápida obsolescência de informação. Romanolski (2007) corrobora essa análise e acrescenta a seguinte justificativa:

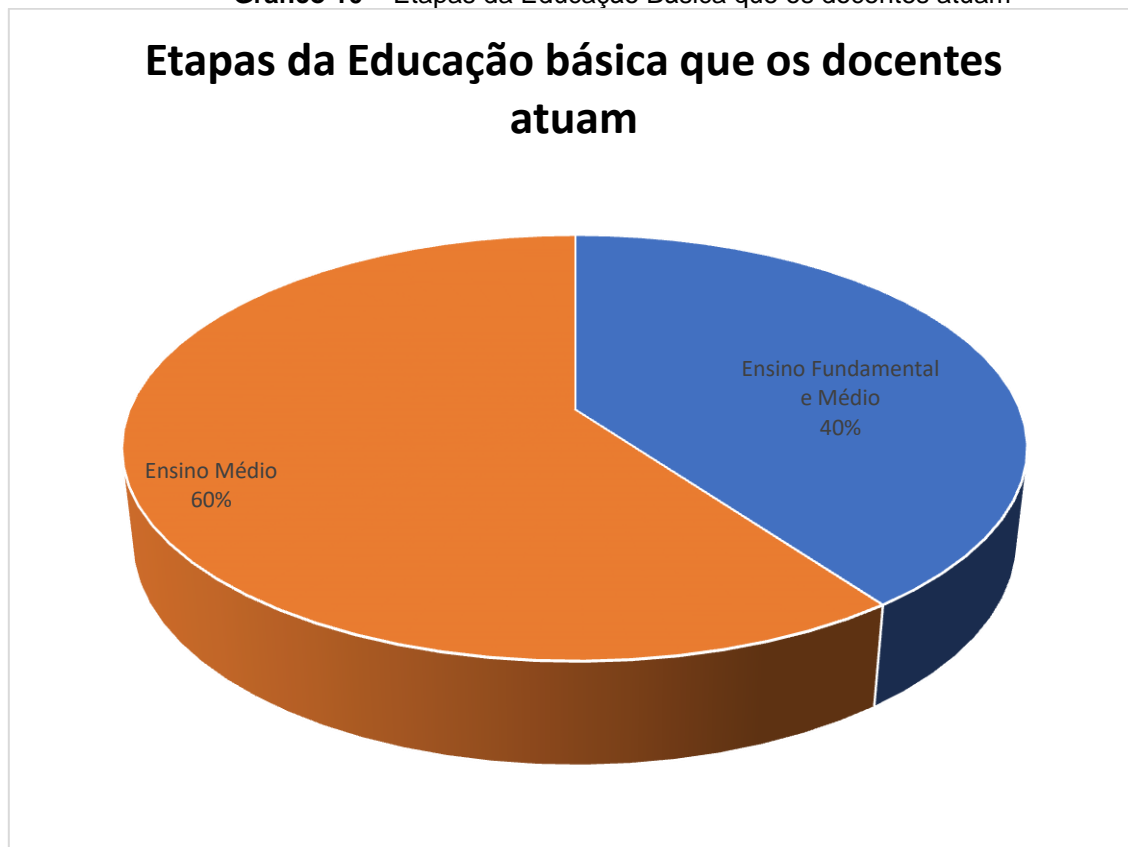
A formação continuada é uma exigência para tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece num contínuo, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade dos estudos em cursos programas e projetos (ROMANOWSKI, 2007, p.138).

Assim, através dos dados coletados em nosso estudo foi possível observar que a formação de professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência carece de uma maior atenção por parte das instituições de ensino superior.

4.3 Características profissionais docente

Este tópico trata sobre os elementos referentes as características profissionais dos docentes participantes do estudo. Assim, inicialmente foi indagado aos docentes quais as etapas da educação básica eles atuam. As respostas estão mostradas no gráfico 10:

Gráfico 10 – Etapas da Educação Básica que os docentes atuam



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Em relação à etapa da Educação que os docentes atuam, 40% atuam tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, outros 60 % atuam no Ensino Médio. Como todos os participantes são concursados, acreditamos que esta variação é fruto de ofertas para concurso, em períodos e vagas distintos, não opções.

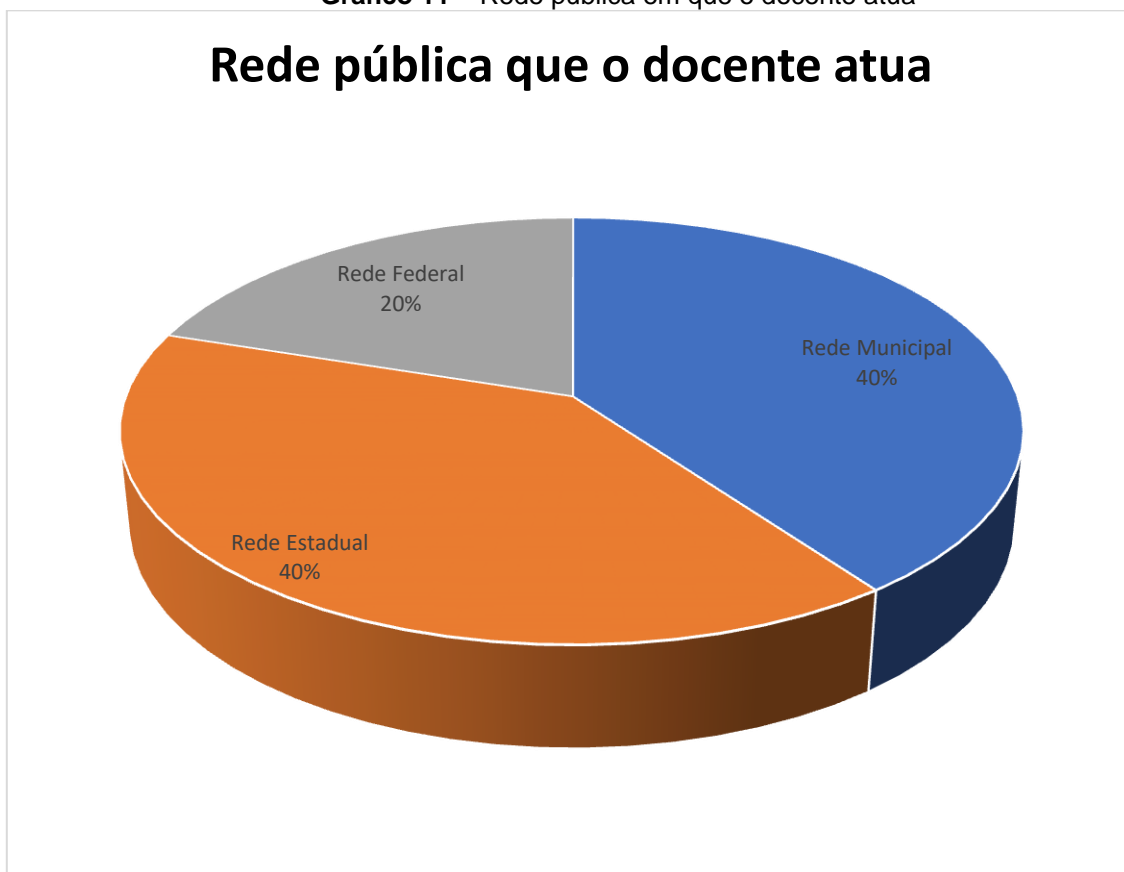
Todos os cinco professores entrevistados ingressaram no serviço público através de concurso público. Autores com Oliveira (2004) apresentam a importância do concurso público docente:

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização

nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Ainda em relação ao local da atuação docente, foi perguntando aos professores em qual rede pública eles atuam. As informações estão resumidas no gráfico 11:

Gráfico 11 – Rede pública em que o docente atua



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Acreditamos mais uma vez que esta distribuição seja devida a realização de concursos públicos em todas as esferas educacionais e em diferentes épocas; assim observamos nos dados apresentados no gráfico 11 que 80%

dos professores atuam nas redes estadual (40%) e municipal (40%), sendo a porcentagem menor, de 20%, referente a representação federal.

Esse resultado é compreensível, haja vista que na cidade de Jacobina, existe apenas uma instituição federal que atua com Educação Básica, especificamente o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Jacobina.

Foi também perguntado aos docentes participantes qual carga horária de trabalho docente na rede pública de ensino. Os dados estão apresentados no gráfico 12 a seguir:

Gráfico 12 – Carga horária docente na rede pública



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Os dados demonstram que 40% dos docentes possuem carga horária com 20 horas, outros 40% tem carga horária de 40 horas e 1 docente (20%) disse possuir carga horária de Dedicação Exclusiva, o que dá direito ao docente receber por 60 horas, ainda que a carga horária de trabalho seja de 40

horas, mas ao mesmo tempo lhe é vedado qualquer outro vínculo empregatício.

Também por força de editais de concursos, que em diferentes épocas ofertam vagas que oferecem opções de vínculo empregatício; na maioria dos concursos o regime de 20h semanais é o ofertado, mas o professor pode seguir um plano de carreira ou conquistar titulações que poderão ser transformadas em horas ou progressão de carreira.

Foi perguntado também se os docentes participantes do estudo dividem suas atenções tanto em escolas públicas quanto privadas. As respostas estão apresentadas no gráfico 13.

Gráfico 13 – Carga horária docente na rede pública



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Observamos que 60% dos professores afirmaram que sua atuação se restringe somente a rede pública, enquanto que 40% dividem suas atenções ao trabalho também na esfera privada. Acreditamos que a valorização da

aprovação em concurso público seja um dos fatores primordiais para a permanência dos professores na rede pública de ensino, pois oferecem planos, progressões, “estabilidade”, etc; tanto que os nossos colaboradores, que trabalham na rede particular, onde surgem oportunidades, continuam mantendo o vínculo público.

Foi pedido também que os professores informassem a quantidade de alunos com deficiência que eles tiveram durante a sua atuação como professor de Educação Física na rede pública de ensino. Os dados estão apresentados no gráfico 14:

Gráfico 14 – Quantidade de alunos com deficiência que os docentes já tiveram



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Estaremos considerando o tempo total de regência de cada participante, e não apenas um período determinado. De acordo com informações já discutidas anteriormente, é preocupante constatar um número relativamente

baixo de alunos com deficiência inseridos nas classes regulares de Educação Física. Então 17 alunos relatados dentro de um perfil de 80%, já que um colaborador não respondeu, sendo que 2, 3, 4 e até 8 divididos em diferentes espaços físicos e temporais, é um dado importante a ser analisado.

Aliado a pergunta anterior, foi solicitado dos docentes que eles informassem quais eram os tipos de deficiência dos seus alunos. Os dados estão apresentados no gráfico 15.

Gráfico 15 – Tipos de necessidades dos alunos atendidos pelos docentes



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

O gráfico não irá mostrar especificamente os graus de comprometimento dos alunos, mas poderá nos fazer refletir sobre as questões inclusivas que norteiam nosso trabalho. A atuação com alunos com deficiência auditiva é o que gera o maior número de alunos inseridos nas classes regulares (76%), inclusive com a oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) a

interação é facilitada assim como a participação; levando em consideração os diversos graus de deficiência auditiva, que possuem graus de comprometimento diferenciado.

Podem ser feitos paralelos com o estudo de Silva (2012) que percebeu que os professores que tem alunos com deficiência auditiva em suas turmas sentiam maior dificuldade na comunicação, além dos diversos problemas que vão desde a falta do domínio do professor da Língua brasileira de sinais até conflitos na relação professor/interprete.

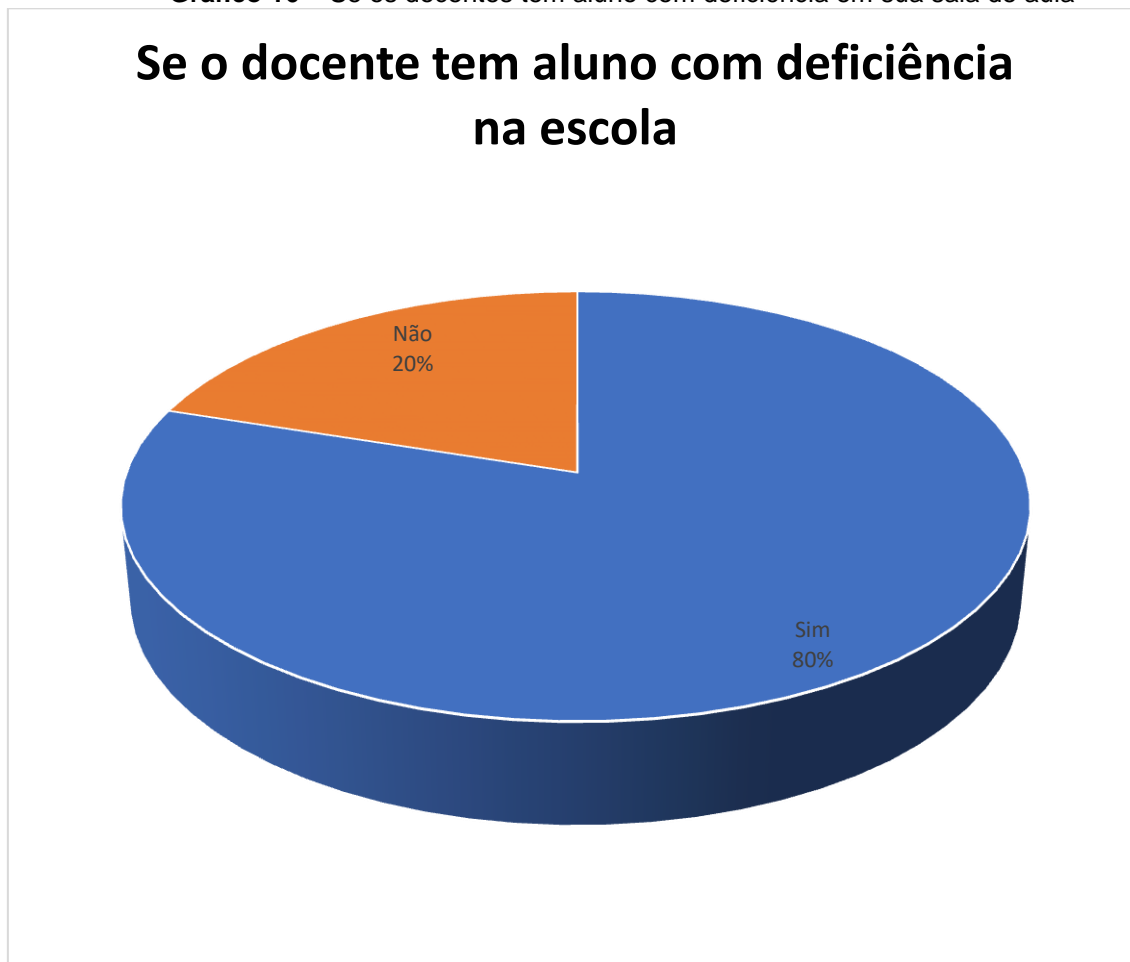
Percebeu-se também que os alunos considerados com déficit cognitivo vêm logo em seguida na pesquisa, no que diz respeito ao tipo de deficiência que o docente atua, com 18% das respostas. Também nesta deficiência o docente precisa ter sua prática pedagógica regida por critérios de avaliação para a inclusão do aluno, levando em consideração inclusive a especificidade de cada aluno em relação ao tipo e grau de deficiência.

A Deficiência Física aparece em terceiro e último dentre os citados pelos docentes (6%). Apesar de não aparecem nesse estudo; a síndrome de Down, o autismo, o TDH já possuem muitas pesquisas. Os dados vão ao encontro do estudo de Miranda (2016), com oito (8) docentes da rede municipal de Salvador, concluiu que a reclamação que é mais frequente das professoras foi a situação de ter que atender muitos alunos com necessidades especiais variadas, mostrando assim a dificuldade na atuação docente na Educação inclusiva:

(...) as professoras declaram a necessidade de uma formação continuada para atuar no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, além de reafirmar a relação entre a teoria e prática como requisito para proporcionar-lhes a capacitação e segurança para trabalhar com diferentes tipos de deficiências, sendo assim é necessário que os professores estejam qualificados para atender as peculiaridades apresentadas pelo aluno. (MIRANDA, 2016, p. 103).

Também foi perguntado aos docentes se durante o ano letivo de 2022 ele tinha atuação com algum aluno com deficiência em sua escola. Os dados estão apresentados no gráfico 16:

Gráfico 16 – Se os docentes tem aluno com deficiência em sua sala de aula



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Os dados do gráfico 16 indicam que a maior parte dos docentes (80%) afirmaram possuir no ano letivo de 2022 alunos com deficiência em sua sala de aula, enquanto que 20% afirmaram que não estão atuando com alunos com deficiência no ano letivo de 2022.

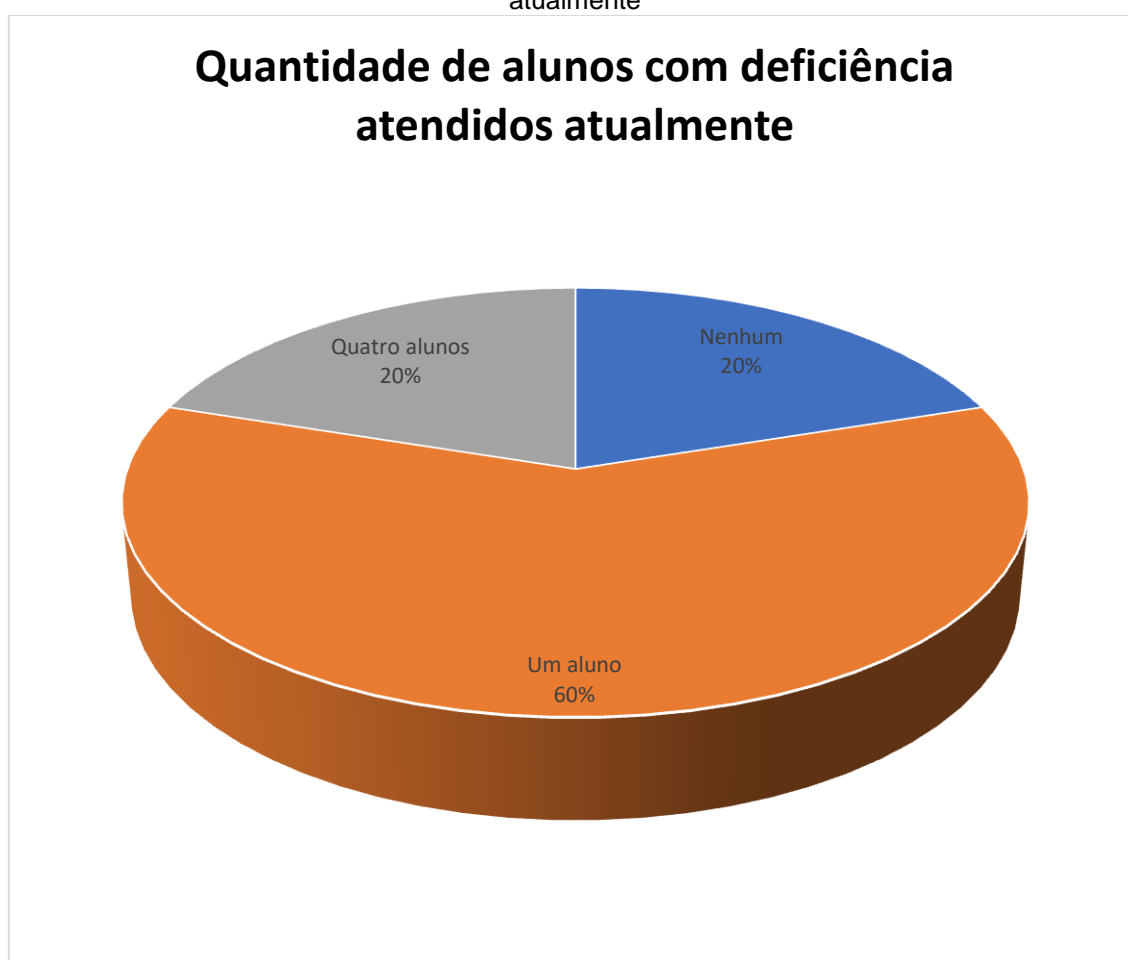
É satisfatório observar que existe uma demanda de alunos com deficiência sendo assistida pelos professores, de maneira que podemos então fazer uma projeção que indica que o sistema público de educação tem procurado atender a esses alunos que devem ser inseridos nas classes regulares, para que o processo inclusivo se concretize.

Ainda que os docentes afirmaram não ter tido formação, durante a graduação, para atuar com alunos com deficiência, e a maioria não se

interessar em fazer cursos de Especialização ligados à área de Educação Especial, é inegável que eles continuarão atuando com a diversidade em sua sala de aula, o que representa entraves na prática pedagógica e consequentemente na formação dos referidos alunos.

Complementarmente a pergunta anterior foi indagado aos docentes a quantidade de alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais atendidas que eles atuaram no ano letivo de 2022. Os dados estão apresentados no gráfico 17:

Gráfico 17 – Quantidade de alunos com deficiência atendidos pelos docentes atualmente



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Segundo as informações apresentadas no gráfico 17, a maioria dos docentes (60%) afirmaram atuar com um aluno atualmente. 20% afirmaram que atuam com 4 docentes e 20% afirmaram não atuar com nenhum docente durante o ano letivo de 2022.

Segundo Silva (2020) é importante que os docentes procurem a formação continuada e a capacitação contínua, mas ao mesmo tempo que os municípios tenham um maior controle no que diz respeito a quantidade de alunos com deficiência e o tipo de necessidade para um único professor. E ainda segundo o mesmo autor:

(...) é importante que os professores possam atuar com um número de alunos que lhe garantam executar seu trabalho da melhor forma possível, já que as diferentes deficiências e/ou necessidades exigem o emprego de metodologias, objetivos, avaliações e adaptações específicas (p. 162).

Foi perguntado quais os tipos de deficiências os atuais alunos deles possuem. Os dados estão apresentados no gráfico 18:

Gráfico 18 – Tipos de necessidades dos alunos atendidos pelos docentes atualmente



(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Os dados apresentados no gráfico 18 indicam que a maior parte dos alunos que os docentes atuam possuem a deficiência auditiva (72%), seguidos

de forma empatada com 14% cada de alunos com déficit cognitivo e transtorno do espectro do autismo.

Constata-se que o atendimento de alunos com deficiência auditiva prevalece, já que, como foi citado anteriormente, parece existir uma maior quantidade de alunos com este tipo de deficiência, em comparação com o déficit cognitivo e o “autismo”, ainda mais na proporção apresentada, ainda bastante relevante.

Neste caso, podemos inferir que alunos com deficiências mais específicas podem ser um desafio maior para estes docentes. Porém, somente uma pesquisa de campo, com visita em loco das aulas, é que seria possível ter mais subsídios para opinarmos.

O resultado se assemelha aos dados encontrados e apresentados no gráfico 15 e no estudo de Silva (2012), demonstrando a grande quantidade de alunos com deficiência auditiva e conseqüentemente a dificuldade de comunicação entre professor e aluno surdo.

Os dados apresentados neste tópico, de forma resumida, demonstraram que os docentes investigados afirmaram não ter formação para atuar com alunos com deficiência ao mesmo tempo que em sua prática pedagógica, paradoxalmente, lidaram e lidam com uma boa quantidade de alunos com diversas condições diferentes.

4.4 Elementos didático pedagógicos dos docentes

No que diz respeito aos elementos didático pedagógicos dos docentes foram feitas três perguntas e solicitado que eles digitassem as respostas no *Google Forms*, o que aos professores a liberdade para se expressarem, para além das perguntas de múltipla escolha. Assim, as respostas foram condensadas nas tabelas a seguir:

A primeira pergunta foi: você planeja atividades adaptadas para a turma que tem aluno com deficiência? Dê um exemplo.

Tabela 2: Resposta das perguntas sobre o planejamento de atividades adaptadas

Professor	Resposta
01	Voleibol sentado, jogos que estimulam o desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, coordenação motora etc.
02	Com a ajuda de uma interprete, jogos lúdicos na sua maioria
03	Recreações e jogos que estimulam o desenvolvimento de habilidades como equilíbrio, coordenação motora etc.
04	Não tenho alunos esse ano, mas quando tive encontrei dificuldade para fazê-lo.
05	Até então pouco necessária, pois em meus projetos eles conseguiam participar com auxílio da interprete de Libras

(Fonte: Elaboração própria, 2023)

As respostas apresentadas pelos docentes, apesar de diferentes entre si, demonstraram certa similaridade, pois todos eles deixam claro que possuem práticas pedagógica para atuar com os alunos com deficiência.

Foi possível notar que o professor 01 traz em sua resposta a descrição de uma atividade recreativa-desportiva, que exige planejamento apurado, pode ser aplicada sequencialmente promovendo aprendizado e interação, pois a maioria dos alunos com deficiência (a exceção seriam os alunos com deficiência visual), podem participar deste tipo de atividade adaptada descrito por ele.

O professor 03 não descreve atividades nem planejamento das atividades, porém cita jogos como elemento principal das interações, e com certeza são elementos a serem agregados pelas possibilidades que podem oferecer aos alunos com deficiência, nas suas diversas limitações.

Em resumo, as respostas dos docentes 01, 02 e 03 apresentam em suas respostas o uso de jogos adaptados nas suas aulas e elementos da motricidade humana voltado especificamente aos alunos com deficiência, que são a fundamentação na Educação Física adaptada, como explicado por Duarte e Werner (1995), já citado neste texto:

(...) uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada

portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais (DUARTE E WERNER, 1995, p. 9).

Já os professores 02 e 05 demonstram que procuram organizar atividades, principalmente para alunos com deficiência auditiva, já que em suas falas identificamos elementos como intérpretes (monitores), que auxiliam a organização e desenvolvimento das atividades. Os mesmos docentes 02 e 05 ainda falaram também sobre a necessidade do apoio do interprete de Libras em suas aulas, profissional de extrema importância para atuar com alunos com deficiência auditiva. Atualmente inclusive, por conta do Decreto 5626 de 2005, a Libras hoje é componente obrigatório dentro dos cursos de Licenciatura nas instituições de ensino superior, inclusive de Educação Física.

Além disso, o artigo 14 do Decreto 5626 de 2005, em seu 1º parágrafo determinada que os sistemas de ensino devem “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005).

Segundo as Diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia, o Tradutor/Intérprete Educacional de Libras/Português está entre os profissionais que compõem o quadro dos técnicos da Educação Especial nas escolas, ao qual é exigido como o requisito considerado mínimo para poder atuar na educação básica o ensino médio completo e aprovação em exame de proficiência especificamente em tradução e interpretação da Libras/Português do Ministério da Educação (BAHIA, 2017).

Não houve relevância ou destaques na fala do professor 04 motivado pela falta de alunos, porém ainda revela que quando teve oportunidade sentiu dificuldade para esta organização de atividades.

É possível concluir que todos tem a “preocupação” de apresentar as atividades mais adequadas para os alunos, sempre levando em consideração suas condições individuais (limitações por deficiência), materiais e instalações e adaptabilidade destas atividades com o maior número possível de alunos participantes. Mais uma questão de formação de professores.

A segunda pergunta, com possibilidade de resposta aberta, feita aos docentes foi: você planeja avaliações adaptadas para o seu aluno com deficiência? Descreva. Os resultados estão descritos na tabela 3:

Tabela 3: Resposta das perguntas sobre o planejamento de avaliações adaptadas

Professor	Resposta
01	Teórica – Que ele possa discorrer sobre a temática estudada na unidade; Prática - Percorrer um circuito com obstáculos que exigem habilidades que foram exercitadas durante as aulas com jogos e brincadeiras motoras.
02	Sim, principalmente jogos de tabuleiros, dama, dominó, ranzinza e atividades lúdicas.
03	Teórica – Elaboro fotos, slides sobre a temática estudada na unidade; Prática - Circuitos e jogos.
04	Não respondeu
05	Pretendo fazer isso esse ano devido aos novos alunos

(Fonte: Elaboração própria, 2023)

Os professores 01 e 03 se alinham muito bem em suas respostas, pois dentro destas linhas de procedimento sempre haverá a possibilidade de avaliação que melhor se adapte ao aluno com deficiência, já que com certeza a interação destes professores com suas turmas deverá ser o fator primordial para o planejamento das avaliações.

O professor 02 nos transmite a ideia do trabalho mais focado na aprendizagem cognitiva, apoiada no melhor desempenho que possa ser avaliado com o resultado nos jogos. Os professores 04 e 05 não contribuem de forma efetiva, com as suas respostas, para que pudéssemos fazer algum tipo de análise.

Acreditamos então que a maioria dos professores participantes da pesquisa, preocupa-se em desenvolver atividades avaliativas adaptadas para os alunos com deficiência, principalmente através de jogos, que com certeza sempre se torna um grande aliado.

Entretanto, as respostas apresentadas pelos docentes parecem não dar conta de responder à pergunta proposta, pois tirando os docentes 04 e 05 que basicamente não responderam o que foi proposto, os docentes 01, 02 e 03 não demonstraram de fato o que seria adaptações no seu planejamento pedagógico, se limitando a apresentar respostas genéricas de atividades. Sobre esta situação Chicon (2003) afirma que:

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar esta disciplina escolar para que uma pessoa com necessidades educativas especiais possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cuja os seus objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva.

Isto leva a crer que a formação limitada, afirmada pelos próprios docentes em perguntas anteriores, podem estar aparecendo como reflexo nas respostas apresentadas na tabela 3. Entretanto, apenas em um estudo de caso, focado em assistir e registrar as aulas de tais docentes, poderiam trazer mais subsídios para fazermos tais afirmações.

Por fim, a terceira pergunta, com resposta aberta, feita aos docentes foi: quais as principais dificuldades você percebe em sua atuação com alunos com deficiência? Descreva. As respostas foram aglutinadas e apresentadas na tabela 4:

Tabela 4: Resposta das perguntas sobre as dificuldades acerca da atuação com alunos com deficiência

Professor	Resposta
01	- Desinteresse do próprio estudante em participar junto com os demais colegas sem deficiência (talvez por vergonha); - Falta de estrutura adequada (vestiários, rampas etc.), - Insuficiência de material para a disciplina Educação Física nas escolas.
02	Profissionais sem capacitação para atuarem nas escolas
03	- A falta de apoio principalmente da família em alguns casos e o suporte pedagógico.
04	- A falta de apoio pedagógico e apoio da família.
05	Não muita, pois tive um curso quando atuei em Irecê, pelo estado, de 40 horas. Porém lidar com várias deficiências de uma única vez, a adaptação é mais complicada.

(Fonte: Elaboração própria, 2023)

As respostas dos docentes trouxeram diversos elementos que dificultam a atuação do professor de Educação Física em sua atuação com alunos com deficiência. Os docentes 03 e 04 trazem a falta de apoio dos familiares dos alunos com deficiência com um entrave. Podemos entender na resposta do docente 01 que o desinteresse do próprio estudante pode vir também da maneira como a família compreende a importância da educação para seu filho.

Segundo Paniagua e Palácios (2007) os pais e mães de alunos com deficiência que são comprometidos e efetivamente participam da vida escolar

dos filhos entendem melhor a necessidades deles e contribuem com o desenvolvimento educacional e social deles, pois também acabam ajudando os docentes.

O mesmo docente 01 também traz os problemas referentes a falta de estrutura física e material e o docente 02 relembra a falta de profissionais capacitados para atuar na escola.

O docente 05 dá uma resposta ambígua pois ao mesmo tempo justifica a pouca dificuldade através de um curso de 40 horas que fez, mas ao mesmo tempo deixa claro que é preciso uma formação continuada e mais sólida, haja vista a quantidade de tipos de deficiência e necessidades especiais.

A análise destas respostas vai ao encontro à essência do nosso trabalho e são as bases de nossos questionamentos. Assim, é possível inferir que o professor 01 retrata sua realidade com absoluta interpretação de fatos e fatores determinantes para boas práticas.

Porém é preciso alertar que o desinteresse do aluno vai muito em conta do seu relacionamento com a turma e o incentivo que poderia ser gerado por ela e também pelos regentes. O elemento citado como vergonha, em si faz parte da vida de todos, assim como faz parte da vida de um aluno com deficiência ou de qualquer limitação.

Já a falta de estrutura e material adequado para Educação Física, bem as adequações físicas no que dizem respeito a acessibilidade são mudanças que vem ocorrendo gradativamente nas instituições de ensino, mas em ritmo lento. Então concordamos com o professor que no momento presente, quando desenvolve suas práticas, este seria um fator que dificultaria as atividades; e quanto ao material específico para as disciplinas de Educação Física é um problema antigo que perpassa por gestão e planejamento, reconhecemos também ser mais uma dificuldade que passa o professor para sua atuação com alunos com deficiência.

Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Silva (2012), onde os professores pesquisados de escolas públicas da cidade de Feira de Santana, Bahia, apresentaram a dificuldade da estrutura física e a formação inadequada, ambas oriundas da falta de políticas públicas eficientes, foram as principais dificuldades enfrentadas.

Já o professor 02 não descreve suas dificuldades, mas aponta um fator preponderante que é a formação do professor para lidar com alunos com deficiência, por sinal um de nossos focos na pesquisa, é uma discussão mais ampla, mas que com certeza merecem estudos posteriores. Porém parece corroborar com a colocação do professor 05 que afirma não ter tido muitas dificuldades, pois complementou seus estudos na área participando de cursos específicos para formação de professores especializados em atendimento a alunos com deficiência, ao qual estaria assim indicando um caminho.

Os professores 03 e 04 citam a falta de apoio pedagógico com um fator preponderante para um bom desempenho profissional, mais uma vez estaremos falando sobre gestão, é indiscutível a importância do pessoal de apoio dentro das instituições de ensino, estamos falando desde o atendimento higiênico e ao público aos apoios especializados, como o de monitores, que com certeza serviriam para auxiliar o professor nas diversas atividades programadas, então reconhecemos a importância e necessidade deste atendimento, que quando não existe se torna um elemento que dificulta a realização de atividades.

Como citada a questão da família será abordada; é uma discussão bem mais ampla esta da participação da família, pois apesar de ter sido colocada como fator dificultoso para o desenvolvimento das atividades, tal estudo neste momento se torna inviável, pois são inúmeros vieses que poderemos chegar tentando justificar algo que é muito particular que são os comportamentos de grupos familiares.

Atendo-nos à nossa pesquisa, mas entendemos que o apoio da família, é claro, seria de suma importância para o desenvolvimento do aluno dentro das atividades propostas, mas sabemos que é muito difícil, além de situações complexas de difícil resolução, que exigiriam um embasamento maior para fomentarmos esta discussão.

Assim, após a apresentação e análise dos dados do presente estudo, foi possível conhecer a situação do perfil e da formação dos docentes de Educação Física que atuam com alunos com deficiência nas instituições educacionais da rede pública de Jacobina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui retomamos os objetivos da presente pesquisa que foi: traçar um perfil dos professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina-BA; Analisar se o processo de formação acadêmica dos Professores de Educação Física, possibilita uma atuação efetiva, no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência nas escolas públicas; Verificar as principais dificuldades dos Professores da UNEB — DCH IV, com relação ao trabalho com alunos com Deficiência; Sistematizar e programar uma proposta de intervenção, relacionada a um Curso de Atualização em Educação Especial para Professores de Educação Física que atuam na rede públicas de Jacobina, podendo ser estendida a outros municípios.

Acreditamos assim que os objetivos foram cumpridos através dos dados apresentados, trazendo um retrato acerca da atual situação encontrada com os professores de Educação Física que atuam nas escolas públicas de Jacobina, nas esferas municipal, estadual e federal.

Os resultados indicaram que os docentes tem bom tempo de experiência docente, são concursados, já atuaram com uma grande quantidade de alunos com deficiência, apesar de terem assumido que não tiveram formação para tal e nem tem interesse em fazer cursos de Especialização na área de Educação Especial. Além disso, apresentaram como dificuldades a falta de apoio dos pais dos alunos, falta de estrutura física e material pedagógica e falta de pessoal qualificado nas escolas.

Nos pareceu claro que os docentes pesquisados necessitam de uma melhor atenção a sua formação continuada, no que diz respeito ao trabalho com alunos com deficiência. Assim, com o intuito de cumprir o último objetivo, após a defesa da presente dissertação, por conta das características do Mestrado profissional, será apresentado ao programa, como produto, um projeto de curso de atualização para os docentes de Jacobina e região que atuam com Educação Física nas escolas públicas, que poderá ser implementado já nos meses seguintes após a conclusão do curso de mestrado.

Temos consciência de que mesmo com uma exaustiva análise dos dados, a nossa compreensão não foi suficiente para entender todas as interpretações que poderiam surgir dos dados coletados junto aos docentes. Assim, indicamos que mais estudos possam ser realizados, focando em análises das aulas desenvolvidas pelos professores, com vistas a levantar mais subsídios para a temática em questão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Perfil e desenvolvimento profissional docente na educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.) **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BAHIA. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**: (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Secretaria da educação do estado da Bahia. Salvador. 2017.

BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. Rev. bras. educ. fís. esporte, 2013 27(3), p. 467–483, jul. 2013.

BRASIL. CFE — **Resolução 03/87, de 16 de junho de 1987**, Brasília: Documento 315/setembro, 1987.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: Acesso em: 25 de outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 7853 de 24/10/1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)**, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. DO da União. Brasília 25/10/1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL. Censo Escolar. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: Acesso em 25 de outubro de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União, de 24 de abril de 2002.

_____. Decreto nº 5296 de 02 de dezembro de 2004— DOU de 03/12/2004. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação**. Brasília: SEF/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, estratégia para educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1999.

_____. Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de**

atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm.

Acesso em: 25 de outubro de 2022.

_____. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília: Congresso Nacional, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Plano de Desenvolvimento da Educação razões, princípios e programas.** Brasília, 2007. Disponível em: Acesso em: 25 de outubro de 2022.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na escola.** 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação. 2010

BRIGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOS AVANÇOS À LEGALIZAÇÃO DO RETROCESSO. **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12436, 17 nov. 2021.

CALHEIROS, David dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)** [online]. 2016, v. 21, n. 2, pp. 523-540.

CARLOU, Amanda. Estratégias pedagógicas para ensino-aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 205, v. 18, n. 205, 2018.

CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física e inclusão escolar: em busca da superação dos limites da adaptação. **Revista Conexões**, v. 6, 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas.** 1999. 185p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas.

CHICON, José Francisco. **Jogos, brincadeiras e brinquedos populares: a mediação pedagógica do educador na perspectiva da inclusão.** In: Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu – MG. 2003. p. 1-7.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades.** Perspectivas da Educação Física escolar. Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 5-25, 2001.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise a luz da Teoria Crítica da Sociedade**. 2018, 263 p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia. Salvador/BA.

DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**, 2ª Ed: WVA. Rio de Janeiro, 2007

FERREIRA, Anivalda Lima. Currículos de cursos de licenciatura e a formação de professores para atuarem nas perspectivas da educação especial e para a diversidade. In: CAVALCANTE NETO, Jorge Lopes, SILVA, Osni Oliveira Noberto da (Orgs.). **Diversidade e Movimento: Diálogos possíveis e necessários**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 65-98.

FREITAS, Soraia Napoleão. **A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In RODRIGUES, David (org). Inclusão e educação-doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo. Atlas, 2007.

GLAT, R. OLIVEIRA, E. da S. G. **Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro**. Banco Mundial, 2003.
Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

GONÇALO. Camilla Viana de Souza. Et al. Mudança de paradigmas na educação inclusiva: contribuição para participação pedagógica-educacional de alunos da inclusão. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, e495111033247, 2022

GONÇALVES, Gisele Carreirão. **Dos saberes da Educação Física escolar e suas (im) possibilidade de práticas inclusivas para alunos com histórico de deficiência**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

GREGUOL, Marcia, MALAGODI, Bruno Marson e CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2018, v. 24, n. 1, pp. 33-44.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

LEMOS, Edison Ribeiro. **Educação de Excepcionais: Evolução Histórica e Desenvolvimento no Brasil.** Tese (Livre Docência). Universidade Federal: Fluminense, 1981.

LUNNA, Christiane Freitas, **Educando para a diferença: análise crítica do conhecimento sobre pessoas com necessidades especiais nos currículos dos cursos de educação física, 2005.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia.

MACEDO. Roberto Sidnei. Outras Luzes: um rigor intercrítico para uma pesquisa política. in: MACEDO, Roberto Sidnei; GALLEFI. Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador-BA: EDUFBA, 2009.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2018, v. 22, n. 1, pp. 115-122.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2a ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade.** São Paulo: Editora Moderna, 2001

MANTOAN, M. T. E. e Colaboradores, **A Integração de Pessoas com Deficiência contribuições para uma reflexão sobre o tema.** Ed. Memnon edições científicas Ltda.: Ed. SENAC, São Paulo, 1997.

MAUCH, Carla; SANTANA, Wagner. **Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades – Brasília: UNESCO, 2016.** 100 p.

MENDES, Enicéia. A educação inclusiva e a universidade brasileira. **Educação Pública.** In: *Espaço*, nº 18/19, 2005.

MORGADO, Fabiane Frota da Rocha et al. Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2017, v. 23, n. 02 [Acessado em 2 agosto 2021], pp. 245-260.

MUÑOZ, Susana Inés Segura; TAKAYANAGUI, Angela Maria Magosso; SANTOS, Cláudia Benedita dos; SANCHEZ-SWEATMAN, Otto. Revisão sistemática de literatura e metanálise: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. In: **Simpósio Brasileiro de**

Comunicação em Enfermagem, 8, 2002, SIBRACEN, Ribeirão Preto (SP). Anais... Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da USP.

OLIVEIRA, A.S.S. **Alunos com deficiência no ensino superior subsídios para a política de inclusão da UNIMONTES**. Tese. (Doutorado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, João Danilo Batista. **Concepções de deficiência: Um estudo das representações sociais dos professores de Educação Física no ensino superior**, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Dec. 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2022.

MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília: IPEA, 2017.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **A relação entre o professor da educação especial e da educação comum**. **Jorsen – Journal of research in special education needs**, vol. 16, nº s1, 2016, p. 98-105.

PANIAGUA, Gema.; PALÁCIOS, Jesús. **Relações com as famílias** In: PANIAGUA, Gema.; PALÁCIOS, Jesús. (Orgs.). **Educação Infantil: resposta educativa à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 211-233.

PEREIRA, M.M. **Inclusão no ensino superior: trajetórias acadêmicas dos alunos com deficiência que entraram na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul pelo sistema de cotas**. **Rev. Educ. Especial**, v.21, n.32, p.163- 173, 2008.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 21ª Edição. São Paulo: Cortez. 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). **Educação Especial: Do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

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

SILVA, A.C.B.; FROTA, F.H.S. **Políticas públicas de inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: a**

experiência da Universidade do Estado do Pará. **Rev. Mestr. Prof. Planej. Pol. Públicas**. 2011.

SILVA, D. DE M. E; SILVA, L. D. DA. Por que precisamos falar de inclusão? **Diálogos e Diversidade**, v. 1, p. e12460, 17 nov. 2021.

SILVA, Michely Stephany Fernandes da; FONSECA, Géssica Fabiely, BRITO, Max Leandro de Araújo; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete Moreira. As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, Curitiba, v. 13, nº 33, p. 299-315 jan./abr. 2018.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. A formação e produção acadêmica na Educação Física adaptada: uma discussão à luz das diretrizes da Educação Inclusiva no estado da Bahia. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico (Online)**, v. 18, p. 10-23, 2019.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Trabalho docente no atendimento educacional especializado**: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia. 2020. 331 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Dissertação (Mestrado em Educação) **Os desafios da inclusão nas aulas de educação física do ensino público regular**: mapeando a realidade de Feira de Santana. 141 p. Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2012.

SILVA. Osni Oliveira Noberto da Silva. **Adaptações Curriculares nas aulas de Educação Física para alunos com deficiência**. 2011. Monografia (UEFS).

SILVA. Regisnei Aparecido Oliveira; GUILLO. Lídia Andreu. Trabalho docente e saúde: um estudo com professores da educação básica do sudoeste goiano. **Itinerarius Reflectionis**. V. 11, nº 2, 2015.

STAINBACK, Susan. STAINBACK, William, STEFANICH, Greg, ALPER, Sandy. Aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Ed. Artmed (Tradução Magda França Lopes) Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes, SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos e FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2016, v. 22, n. 4, pp. 527-542.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação as escolas

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

Ilmo Sr. Diretor(a) xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Jacobina

Solicito de V.I. a devida licença para que o professor **Elmo Maturino**, aluno de mestrado regular deste Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade possa levantar subsídios para a sua dissertação sobre o Tema **Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em Jacobina-BA**, sob nossa orientação.

Agradecendo a sua valiosa contribuição ficamos ao seu inteiro dispor com relação a quaisquer informações complementares que se tornarem necessárias.

Atenciosamente.

Jacobina, xx de xxxxxxxx de 2022

Professor Doutor Osni Oliveira Noberto da Silva
Membro do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação e
Diversidade

APÊNDICE B – Termo de consentimento Livre e esclarecido entregue aos professores entrevistados

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
TERMO DE CONSENTIMENTO AOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Projeto: Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em Jacobina-BA.

Mestrando: Elmo Maturino

Prezado(a) Professor(a):

O presente estudo tem por princípio a) Traçar um perfil dos professores de Educação Física que atuam com alunos com deficiência nas escolas públicas de Jacobina-BA. b) Analisar se o processo de formação acadêmica dos Professores de Educação Física, possibilita uma atuação efetiva, no que diz respeito ao ensino de alunos com deficiência nas escolas públicas. c) Verificar as principais dificuldades dos Professores da UNEB — DCH IV, com relação ao trabalho com alunos com Deficiência. d) Sistematizar e programar uma proposta de intervenção, relacionada a um Curso de Atualização em Educação Especial para Professores de Educação Física que atuam na rede pública de Jacobina, podendo ser estendida a outros municípios.

Os resultados obtidos serão utilizados para fins científicos, sendo os resultados divulgados no âmbito acadêmico e o autor compromete-se que as informações obtidas durante o estudo serão utilizadas somente para fins científicos e que será contemplado os princípios éticos e morais no estudo.

Sua autorização neste consentimento livre e informado caso ache necessário será fornecido unicamente com sua rubrica, não sendo necessário seu nome ou assinatura. Sua identidade será mantida como informação

confidencial. Os resultados do estudo serão publicados sem revelar sua identidade ou de outro participante.

Eu, abaixo assinado, tomei conhecimento do trabalho de pesquisa e concordo em participar voluntariamente; do questionário. Declaro que li e entendi todas as informações referentes a este estudo e que todas as minhas perguntas foram respondidas adequadamente pelo autor da pesquisa.

Data: ___/___/___

Entrevistado:_____

Entrevistador:_____

ANEXOS

ANEXO A - QUESTIONÁRIO

1. Pessoal

Idade?

Sexo? (masculino, feminino, trans, gênero neutro)

Autodeclaração de Etnia? (branco, pardo, negro, outro)

2. Formação

Onde você se formou em Educação Física?

Qual o tipo da instituição onde você se formou? (pública federal, estadual, privada)

Qual o ano de formação na graduação?

Teve disciplinas da graduação que tratassem sobre pessoas com deficiência?

Se sim, quais?

Teve colegas de turma ou curso que tinha deficiência?

Durante a graduação teve contato com pessoas com deficiência nos estágios?

Participou de grupos de pesquisa relacionado a pessoas com deficiência?

Se sim, qual o nome?

Participou de projetos de pesquisa relacionado a pessoas com deficiência?

Participou de projetos de extensão relacionado a pessoas com deficiência?

Participou de pequenos cursos sobre pessoas com deficiência durante a graduação?

Você acha que a sua graduação lhe deu base suficiente para atuar com alunos com deficiência?

Se não, quais os principais problemas que tiveram em sua graduação no que diz respeito a trabalhar com pessoas com deficiência? (estrutura física ruim/ baixo nível dos professores/ poucas disciplinas sobre o tema/ pouca oferta de cursos de extensão/ outro)

Fez cursos de Pós-graduação?

Se sim, foi pública ou privada?

Se sim, foi na área de Educação Especial ou Inclusiva?

Tem vontade de fazer curso de Pós-graduação referente a pessoas com deficiência?

3. Atuação profissional

Além da educação, atua em alguns desses locais? (academia, clubes, estúdio, outros)

Se sim, tem contato com alunos com deficiência nesses locais?

Na educação, atua em qual(is) etapa(s) de ensino? (pré-escola, ensino fundamental I, fundamental II, ensino médio, ensino superior)

Além da atuação em escola pública em Jacobina você atua em escolas da rede privada?

Se sim, você tem alunos com deficiência nessa escola?

Há quantos anos atua nas escolas públicas de Jacobina?

Qual sua relação de trabalho no serviço público? (concursado, reda, terceirizado, outro).

Qual a sua carga horária no serviço público? (8 horas, 20 horas, 40 horas, outro)

Quantos alunos com deficiência você já teve até hoje em sua atuação no serviço público?

Quais as deficiências deles (visual, auditiva, física, cognitiva, outra)

Atualmente você leciona pra quantos alunos com deficiência no serviço público?

Qual a deficiência dele(s) (Marque mais de uma alternativa)

Você planeja atividades adaptadas para a turma que tem aluno com deficiência? Dê um exemplo.

Você planeja avaliações adaptadas para o seu aluno com deficiência? Descreva.

Quais as principais dificuldades você percebe em sua atuação com alunos com deficiência? Descreva.