

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

**Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)**

Solange Aparecida de Souza Monteiro

(Organizadora)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação docente [recurso eletrônico] : princípios e fundamentos 2 / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Formação Docente: Princípios e Fundamentos; v. 2) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-369-9 DOI 10.22533/at.ed.699193005 1. Educação. 2. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná - Brasil

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, encaminha-se para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente transmissores e burocráticos, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente perpassa muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma disposição ambígua, já que, por um caminho, ele é supervalorizado, a mera transmissão de conhecimentos tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor planejado para ministrar aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. E por sua vez os alunos são vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo.

Um dos aspectos fundamentais referentes aos profissionais da educação encontra-se inscrito no Título VI, artigos 63 e 67, da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e, diz respeito à obrigatoriedade da valorização, bem como do seu aperfeiçoamento profissional. Desde então, a formação continuada dos professores tem sido objeto de interesse da pesquisa científica e do crescente investimento de governos em todas as esferas da administração pública. Investimento esse que no dizer de Gatti e Barretto (2009, p. 199), traduz-se num “ensaio de alternativas de formação continuada de professores”. Diante desse contexto legal, novos paradigmas têm orientado os programas de formação continuada, fortalecendo as linhas do aprimoramento profissional e da melhoria da qualidade da educação nas redes públicas. Em outras palavras, são vários os formatos e as modalidades desses programas, com vistas a manter o professor atualizado frente às demandas educacionais da contemporaneidade, em busca de uma escola melhor como garantia da inserção do aluno como cidadão de uma sociedade exigente em informação e conhecimento. Nesse sentido, a formação continuada, enquanto política pública, sugere o desenvolvimento de uma identidade profissional a ser construída pelo próprio professor por meio da pesquisa e da reflexão sobre sua prática pedagógica. Essa continuidade do processo de formação docente, a ser assumida pelos sistemas públicos de ensino, implica responsabilidade individual do professor, do Estado assegurando recursos para viabilizá-la e da sociedade, em termos de melhorias na qualidade da educação pública escolar.

A formação de professores é uma das temáticas que mais tem estado presente nas discussões sobre a educação brasileira no âmbito das escolas públicas do Brasil. Além da importância que vem sendo atribuída, em termos nacionais, o motivo desse destaque se prende a dívida do país em relação a uma educação escolar de qualidade para toda a população. Nesse contexto, insere-se ainda a precária formação dos professores e a perda de sua identidade profissional, o que dificulta a construção de uma escola democrática, de qualidade que vise a cidadania. Há uma preocupação por parte de gestores e educadores em relação à qualidade de ensino e a formação de professores.

Para Tardif (2002, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década de oitenta, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação. A partir de então a prática docente passou a ser valorizada e investigada. No Brasil, esses estudos iniciaram-se na década de noventa. Tardif (2002, p.1140), considera que, inicialmente, a reforma educacional preocupava-se com a organização curricular. Enquanto, atualmente, preconiza-se os saberes docentes, a formação docente. Entendendo-se que esta é a melhor maneira de formar professores, a partir da análise da prática do outro. Sendo capaz de desenvolver no futuro professor capacidade crítico- reflexiva para interagir com o conhecimento, gerar novos saberes, e com isso, reconstruir a identidade do professor. A formação docente preocupa-se, cada vez mais, com a formação de uma nova identidade docente baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Nesse sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação professores. Contudo, não se alcança esse objetivo de uma maneira espontânea. Não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja capaz de identificar os problemas, de resolvê-los. As pesquisas são cada vez mais confluentes, que esta seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma escola.

A valorização do saber docente, atual, vem provocando uma importante reflexão e pesquisa no âmbito pedagógico nos últimos anos. Tardif, Lessard e Lahaye (1991), afirmam que o saber docente é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”. Plural porque constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência. Estratégico porque, como grupo social e por suas funções, os professores ocupam uma posição especialmente significativa no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins. Desvalorizado porque, mesmo ocupando uma posição estratégica no interior dos saberes sociais, o corpo

docente não é valorizado frente aos saberes que possui e transmite. Muitas explicações que podem ser dadas para essa realidade. Os vários setores da atividade humana passam por significativas mudanças que se concretizam em novas configurações da ordem econômica e política relacionada ao conhecimento, às vinculações pessoais, às comunicações, entre outras, que trazem consequências muito diretas para a educação escolar. Tais mudanças afetam de maneira particular a formação de professores, área que se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação docente.

A identidade do professor é um processo que reúne a significação social da profissão, a revisão das tradições, a reafirmação das práticas consagradas com as novas práticas, o conflito entre a teoria e a prática, a construção de novas teorias. Este é um processo contínuo que envolve um ciclo entre construção e reconstrução permanente que tem como princípio o caráter questionador, crítico e reflexivo que o professor deve assumir. Esta constante reformulação da identidade profissional do professor, apesar de constante, tem um tempo certo para acontecer; passa por um período de acomodação, desacomodação e reacomodação, para que possa ser assimilado, e só então, vivido e experimentado. É fundamental observar que a identidade do professor é uma só, constituída pela sua identidade pessoal e sua identidade profissional.

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela se mantém como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação da identidade de professores assume no Brasil de hoje importância crucial. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Num momento político-social e educacional como o que enfrentamos no Brasil hoje, de clara hegemonia do projeto atual, essas questões não podem deixar de estar presentes na agenda da formação continuada de professores. Questões de fundo como “que tipo de sociedade?” Não podem estar ausentes do debate e cotidiano dos professores, junto com a análise crítica das reformas educativas que vêm sendo proposta. A formação da identidade profissional dos professores deve ser alicerçada em sua capacidade de se ressignificar, de pesquisar, de questionar e estar constantemente refletindo sobre a práxis, sobre seus saberes e fazeres, reconhecendo seu papel na melhoria social, dentro do que lhe compete. Neste processo a identidade profissional dos professores interfere no trabalho docente pois, um ciclo ininterrupto de ressignificação, de busca constante, de conflitos e descobertas. O que não se confunde com a falta de identidade profissional, ou a perda desta identidade. Conclui-se que a formação da identidade destes

profissionais é diferenciada das dos professores das áreas específicas por alguns fatores ora positivos, ora negativos e que dão certa especificidade a identidade destes profissionais. Fatores como a feminilização desta profissão, os baixos salários, a formação em nível médio na modalidade magistério de grande parte do corpo docente (o que esta mudando com o investimento na formação superior destes profissionais, mas ainda de modo restritivo, pois não se formam Pedagogos, e sim professores de séries iniciais com formação superior, o que além de limitar sua atuação, restringe seu currículo às habilidades pertinentes a docência), o reconhecimento da importância desta modalidade de ensino versus o investimento precário para este setor educacional e as constantes intervenções políticas, além da idade e das necessidades sociais e econômicas da clientela a que é destinado o serviço educacional neste setor, são apenas alguns destes fatores. A cobrança social é muito grande e muitas vezes o professor das séries iniciais se vê descaracterizado sua identidade para atender às necessidades de seus alunos, para que, somente então, possa realizar seu trabalho (não que isso não aconteça com professores de outras áreas, mas a pressão exercida é diferenciada em função da pouca idade da clientela). Sua identidade embora esteja em constante processo de resignificação deve ter bases sólidas, para não se perder e sucumbir as pressões, interferências e modismos tão frequentes em seu trabalho. Conclui-se afirmando que, junto com as enormes contribuições que essas novas tendências têm trazido para repensar a questão da formação da identidade de professores, é necessário também estarmos conscientes de seus limites e silêncios. Temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e histórico-culturais.

Abre o livro o artigo A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA, os autores Cícero Guilherme da Silva,, Everton Gomes Silva, Maria Alves de Souza Filha, Nilcéia Saldanha Carneiro, Patrícia Scatolin Teixeira Diniz, buscam identificar qual o sentido da prova escrita para estudantes dos primeiros anos do ensino médio; analisar se tais avaliações têm relevância significativa para o aprendizado do estudante; verificar se os estudantes veem esse tipo de avaliação como aprendizagem formativa e emancipadora, ou se apenas cumprem com as políticas e práticas estabelecidas pelas instituições e pontuar quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes em sua formação no início do ensino médio na relação sobre a forma de avaliar do professor. Na perspectiva de compartilhar o artigo NA “COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”, os autores, Alexandre Montagna Rossini, Amanda Ribeiro Vieira, Juliana Cristina Perlotti Piunti, Plínio Alexandre dos Santos Caetano, buscam descrever o projeto “Compartilhando Saberes” desenvolvido pela Equipe de Formação Continuada de Professores do Campus

Sertãozinho do IFSP. No sentido de indagar o artigo ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO, a autora Isabel Morales Benito tem o propósito tratar de una rama del saber que se ha ido implantando en los últimos años y que se crece, caya vez con mayor impulso, tanto en el ámbito de la investigación como en su aplicación para la educación médica. Na perspectiva de inovar p artigo APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG), os autores Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol, Lucas Labigalini Fuini, Elias Mendes Oliveira, buscam relatar a experiência de participação do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus São João da Boa Vista, na 3ª. Olimpíada Brasileira de Geografia (OBG), realizada desde 2015, detalhando os aspectos concernentes às estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadas para participação dos alunos na edição de 2017. No artigo METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS, os autores Sabrina Sacoman Campos ALVES e Elton Lopes da SILVA Buscam relatar uma experiência de um curso de formação continuada, vivenciado no primeiro semestre de 2017, com professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio da rede privada de ensino da cidade de Marília/SP. No artigo A autonomia docente no contexto de uso dos sistemas privados de ensino, as autoras Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti, buscam apresentar parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o conhecimento de professoras de pré-escola sobre a proposta pedagógica para a educação infantil, no contexto de uso de um Sistema Privado de Ensino – SPE. No artigo A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA, os autores Robinson Neres de Oliveira e José buscaram por meio da pesquisa de Mestrado cujo título é "Contribuição do Desenho Geométrico na apropriação de conceitos geométricos". No artigo A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL, o autor Heitor Luiz Borali buscam pesquisar sobre o processo de avaliação e suas dimensões, analisando seus contextos como um instrumento para a investigação de problemas de aprendizagem como objeto que pode conduzir discriminação, a negação e a exclusão. No artigo A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A UTONOMIA DO PROFESSOR, as autoras Lucimara Del Pozzo Basso e Marcia Reami Pechula buscam suscitar alguns apontamentos e provocações a respeito da BNCC e da implicação deste documento na autonomia do professor. No artigo A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, os autores Francine de Paulo Martins Lima, Helena Maria Ferreira, Giovanna Rodrigues Cabral, Daiana Rodrigues dos

Santos Prado Buscou investigar a constituição da docência e os saberes mobilizados por um grupo de professores, no âmbito de um programa de alfabetização de jovens e adultos. No artigo A DEFICIENCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, os autores Rubens Venditti Júnior, Márcio Pereira da Silva, Milton Vieira do Prado Júnior, Amanda Scucuglia Cezar, Cristian Eduardo Luarte Rocha, Luis Felipe Castelli Correia de Campos Buscam pesquisar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. No artigo a docência como profissão na sociedade midiática: implementação de projeto PIBID em escola pública PAULISTA, os autores Rosemara Perpetua Lopes, João Paulo Cury Bergamim, Eloi Feitosa buscam apresentar resultados de um projeto que teve como objetivo propiciar a aprendizagem da docência a alunos de um curso de Licenciatura em Física, desenvolvido em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista, com foco nas especificidades do campo de atuação do professor e nas exigências atuais que pairam sobre esse profissional. No artigo A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA, os autores Camila Fornaciari FELICI, Virginia Mara Próspero da CUNHA, Livia Roberta da Silva VELLOSO, os autores buscam analisar a prática pedagógica de um professor do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Vale do Paraíba, na disciplina de Ginástica Artística. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO, as autoras Janaina Cassiano Silva, Priscilla de Andrade Silva Ximenes, Altina Abadia da Silva, Eliza Maria Barbosa buscam por meio de um projeto de extensão, com financiamento do PROEXT, que teve como objetivo promover um processo de avaliação, reflexão e socialização dos conhecimentos da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, ampliando as possibilidades de atuação da equipe pedagógica da educação infantil de um município do sudeste goiano. No artigo A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, a autora Isabela Bilecki da CUNHA analisa os índices insatisfatórios de alfabetização dos alunos dos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de São Paulo nos anos 2000 que levaram a adoção de propostas de formação docente com foco no processo de alfabetização e aquisição de habilidades na leitura e na escrita nas gestões de Marta Suplicy (2001-2004), com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012) com o Programa “Ler e Escrever”. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS, a autora Renata Nassralla Kassis buscou

examinar o conteúdo das falas de treze professoras polivalentes obtidas em encontros de Grupo Focal cujos dados foram interpretados à luz de Pimenta, Freire, Fusari e Silva Cruz, dentre outros. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR, as autoras Francine de Paulo Martins Lima, Cláudia Barbosa Santana Mirandola, Helena Maria Ferreira buscam discutir as possibilidades de articulação teoria e prática na formação do professor alfabetizador a partir do trabalho com o tema ‘ambiente alfabetizador’. No artigo A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO, os autores Daniel Navas-Carrillo, Ana Rosado, Juan-Andrés Rodríguez-Lora, María Teresa Pérez-Cano, buscam descrever o ciclo de melhorias implementado na disciplina de “Patrimônio Urbano e Planejamento” da licenciatura em Arquitetura da Universidade de Sevilha. No artigo A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO, as autoras Sandra Maria Guisso e Geide Rosa Coelho, buscam investigar como o ensino de ciências está inserido no curso de pedagogia de uma faculdade privada do interior do Espírito Santo. No artigo A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA, os autores Simone Guimarães Custódio, Irene Matsuno, Sebastião Raimundo Campos, Márcia M. D. Reis Pacheco, Suelene Regina Donola Mendonça, Marilza Terezinha Soares de Souza, buscaram através de entrevistas saber um pouco da trajetória profissional de professores que através dos relatos biográficos, contribuíram para configurar a sua vida pessoal e profissional. No artigo A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC, os autores Daniela Silva e Costa SANTANA, Elisabete Filomena dos SANTOS, Nanci Carvalho Oliveira de ANDRADE, Clarice Schöwe JACINTO, Paulo Sergio GARCIA Buscaram investigar e analisar a infraestrutura escolar de Educação Infantil da Região do Grande ABC. No artigo A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, os autores Ivair Fernandes de AMORIM e Eder Aparecido de CARVALHO o presente estudo busca evidenciar os principais conceitos presentes no regramento legal e institucional analisado assim como evidenciar lacunas e eventuais fragilidades. No artigo A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA a autora Maria de Lourdes da Silva busca compreender como a literatura pode auxiliar a criança surda no processo de aquisição da leitura e escrita, dentro de uma proposta de ensino bilíngue. No artigo A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE, os autores Maisa ALTARUGIO e Samuel de SOUZA NETO busca identificar

e analisar as qualidades ou recursos pessoais (LE BOTERF, 2002) e profissionais (TARDIF, 2010) que são mobilizados e desenvolvidos por um docente universitário novato que assume, sem preparação ou formação prévia, a responsabilidade do papel de orientador de estágios supervisionados. O artigo A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE, os autores Francisca de Moura MACHADO, Eustáquio José MACHADO, Diego Viana Melo LIMA busca analisar as políticas de formação docente para a inclusão, com foco nas vozes dos professores do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. No artigo A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLDO DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935), os autores João Luiz Cuani Junior e Márcia Cristina de Oliveira Mello . trata-se de pesquisa documental e bibliográfica desenvolvida por meio de localização e análise de fontes documentais, dentre elas o texto "O ensino secundário da Geografia", publicado no ano de 1935, na revista Geografia. No artigo A UTILIZAÇÃO DA ABOARDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL os autores Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas, Carolina Zenero de Souza, Lilian Yuli Isoda buscou-se realizar o levantamento bibliográfico de estudos referentes a Projetos realizados em Escolas, em particular Projetos realizados por Professores de Matemática. No artigo A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA, os autores Roberta Seixas, Denise Maria Margonari, Carolina Xavier Esteves, Paulo Rennes Marçal Ribeiro buscaram pesquisar novos modelos avaliativos, que pudessem proporcionar uma maior abrangência de questões a serem investigadas, que não fossem somente as de caráter formativo e científico, mas que oferecessem um olhar mais amplo acerca de pontos que poderiam ser desvelados por meio de construção de histórias em quadrinhos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A PROVA ESCRITA COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DOS PRIMEIROS ANOS DA BAIXADA SANTISTA	
Cícero Guilherme da Silva Everton Gomes Silva Maria Alves de Souza Filha Nilcéia Saldanha Carneiro Patrícia Scatolin Teixeira Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.6991930051	
CAPÍTULO 2	11
COMPARTILHANDO SABERES: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
Alexandre Montagna Rossini Amanda Ribeiro Vieira Juliana Cristina Perlotti Piunti Plinio Alexandre dos Santos Caetano	
DOI 10.22533/at.ed.6991930052	
CAPÍTULO 3	22
¿PARA QUÉ SIRVEN LAS HUMANIDADES MÉDICAS? CONSIDERACIONES SOBRE LA MEDICIÓN DE SU IMPACTO	
Isabel Morales Benito	
DOI 10.22533/at.ed.6991930053	
CAPÍTULO 4	36
APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE INOVAÇÃO NO IFSP: RELATO SOBRE A PARTICIPAÇÃO NA OLIMPÍADA BRASILEIRA DE GEOGRAFIA (OBG)	
Rafaela Fabiana Ribeiro Delcol Lucas Labigalini Fuini Elias Mendes Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6991930054	
CAPÍTULO 5	49
METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE CONCEITOS MATEMÁTICOS	
Sabrina Sacoman Campos Alves Elton Lopes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6991930055	
CAPÍTULO 6	56
A AUTONOMIA DOCENTE NO CONTEXTO DE USO DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO	
Tatiana Noronha de Souza Maristela Angotti	
DOI 10.22533/at.ed.6991930056	

CAPÍTULO 7	67
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOMÉTRICOS POR MEIO DO RECURSO DO DESENHO GEOMÉTRICO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	
Robinson Neres de Oliveira José Roberto Boettger Giardinetto	
DOI 10.22533/at.ed.6991930057	
CAPÍTULO 8	79
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: RELACIONANDO A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PROFISSIONAL	
Heitor Luiz Borali	
DOI 10.22533/at.ed.6991930058	
CAPÍTULO 9	95
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A AUTONOMIA DO PROFESSOR	
Lucimara Del Pozzo Basso Marcia Reami Pechula	
DOI 10.22533/at.ed.6991930059	
CAPÍTULO 10	106
A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES POR PROFESSORES ATUANTES NUM PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira Giovanna Rodrigues Cabral Daiana Rodrigues dos Santos Prado	
DOI 10.22533/at.ed.69919300510	
CAPÍTULO 11	118
A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA	
Rubens Venditti Júnior Márcio Pereira da Silva Milton Vieira do Prado Júnior Amanda Scucuglia Cezar Cristian Eduardo Luarte Rocha Luis Felipe Castelli Correia de Campos	
DOI 10.22533/at.ed.69919300511	
CAPÍTULO 12	136
A DOCÊNCIA COMO PROFISSÃO NA SOCIEDADE MUDIÁTICA: IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETO PIBID EM ESCOLA PÚBLICA PAULISTA	
Rosemara Perpetua Lopes João Paulo Cury Bergamim Eloi Feitosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300512	

CAPÍTULO 13	149
A FORMAÇÃO ACADEMIA DE GINÁSTICA ARTÍSTICA NA LICENCIATURA DE UMA UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	
Camila Fornaciari Felicio Virginia Mara Próspero Da Cunha Livia Roberta Da Silva Velloso	
DOI 10.22533/at.ed.69919300513	
CAPÍTULO 14	161
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUDESTE GOIANO	
Janaina Cassiano Silva Priscilla de Andrade Silva Ximenes Altina Abadia da Silva Eliza Maria Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69919300514	
CAPÍTULO 15	174
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O CURRÍCULO NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Isabela Bilecki Da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.69919300515	
CAPÍTULO 16	185
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES POLIVALENTES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	
Renata Nassralla Kassis	
DOI 10.22533/at.ed.69919300516	
CAPÍTULO 17	200
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DO TRABALHO COM O AMBIENTE ALFABETIZADOR	
Francine de Paulo Martins Lima Cláudia Barbosa Santana Mirandola Helena Maria Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.69919300517	
CAPÍTULO 18	215
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: OPORTUNIDADE PARA A INOVAÇÃO E MELHORIA DOCENTE EM PATRIMÔNIO URBANO E PLANEJAMENTO	
Daniel Navas-Carrillo Ana Rosado Juan-Andrés Rodríguez-Lora María Teresa Pérez-Cano	
DOI 10.22533/at.ed.69919300518	

CAPÍTULO 19	231
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E O ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA FACULDADE PRIVADA DO INTERIOR DO ESPIRITO SANTO	
Sandra Maria Guisso Geide Rosa Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300519	
CAPÍTULO 20	242
A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DE LICENCIATURA	
Simone Guimarães Custódio Irene Matsuno Sebastião Raimundo Campos Márcia M. D. Reis Pacheco Suelene Regina Donola Mendonça Marilza Terezinha Soares de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.69919300520	
CAPÍTULO 21	254
A INFRAESTRUTURA ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DO GRANDE ABC	
Daniela Silva e Costa Santana Elisabete Filomena Dos Santos Nanci Carvalho Oliveira De Andrade Clarice Schöwe Jacinto Paulo Sergio Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.69919300521	
CAPÍTULO 22	265
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O CASO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO	
Ivair Fernandes de Amorim Eder Aparecido de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69919300522	
CAPÍTULO 23	278
A LITERATURA COMO RECURSO FACILITADOR NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DA CRIANÇA SURDA	
Maria de Lourdes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69919300523	
CAPÍTULO 24	290
A ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO NOVATO: DESAFIOS, QUALIDADES E IMPLICAÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE	
Maise Altarugio Samuel De Souza Neto	
DOI 10.22533/at.ed.69919300524	

CAPÍTULO 25	301
A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE	
Francisca De Moura Machado Eustáquio José Machado Diego Viana Melo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.69919300525	
CAPÍTULO 26	312
A PROPOSTA DE PIERRE MONBEIG, AROLD DE AZEVEDO E MARIA CONCEIÇÃO VICENTE DE CARVALHO PARA O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA DA ESCOLA SECUNDÁRIA (1935)	
João Luiz Cuani Junior Márcia Cristina de Oliveira Mello	
DOI 10.22533/at.ed.69919300526	
CAPÍTULO 27	321
A UTILIZAÇÃO DA ABORDAGEM POR PROJETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Gabriela Correia da Silva Zulind Luzmarina Freitas Carolina Zenero de Souza Lilian Yuli Isoda	
DOI 10.22533/at.ed.69919300527	
CAPÍTULO 28	333
A UTILIZAÇÃO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ECOLOGIA	
Roberta Seixas Denise Maria Margonari Carolina Xavier Esteves Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.69919300528	
SOBRE A ORGANIZADORA	346

CAPÍTULO 11

A DEFICIÊNCIA DE ENSINAR: FORMAÇÃO DOCENTE, INCLUSÃO E CONFLITOS NA ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA

Rubens Venditti Júnior

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Bauru-SP, Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação Física (DEF) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação UNESP Rio Claro/IB – Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT). Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte- LAMAPPE/ DEF-FC, Unesp Bauru.
r.venditti-junior@unesp.br

Márcio Pereira da Silva

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física. Docente Programa Mestrado Profissional em Rede – PROEF Unesp/ Pólo Unesp Bauru.
marcio.pereira-silva@unesp.br

Milton Vieira do Prado Júnior

Docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – Campus Bauru-SP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação Física. Colaborador no Núcleo de Ensino de Formação Continuada de Professores Autoeficazes na Perspectiva Inclusiva e Docente Programa Mestrado Profissional em Rede – PROEF Unesp/ Pólo Unesp Bauru.
miltonjr@fc.unesp.br

Amanda Scucuglia Cezar

Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - campus de

Bauru. Bolsista PIBIC/ Ações Afirmativas UNesp reitoria 2017.
ro.lemes.moraes@gmail.com

Cristian Eduardo Luarte Rocha

Escuela de Pedagogia en Educación Física de la Facultad de la Educación, Universidad San Sebastian, Concepción, Chile.
cristian.luarte@uss.cl

Luis Felipe Castelli Correia de Campos

Escuela de Pedagogia en Educación Física de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
lcastelli@ubiobio.cl

RESUMO: Este trabalho é fruto dos estudos oriundos de uma Iniciação Científica (IC) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/ Ações Afirmativas 2016/17 na Universidade Estadual Paulista. O trabalho em questão vem confrontar como os professores de EF em geral conseguem atender às necessidades dos Deficientes Intelectuais (DI), tendo em vista que a função do professor é ensinar de maneira eficaz e inclusiva, ao passo que ainda encontramos a carência de oportunidades e poucos oferecimentos de atividades ao público PCD, principalmente na especificidade da DI. Para isso, é necessário dedicação, aprofundamento teórico e o conhecimento das principais adversidades que

professores passam no processo educacional em diferentes contextos de atuação. Por esse motivo, nos embasamos nos principais conceitos e etiologias a respeito da temática inclusiva e fomos à procura dos principais obstáculos que o professor encontra na atuação contemporânea que considere a diversidade humana e a inclusão de PCDs. Podemos dizer que há uma ampla variedade de professores que atendem os DIs, principalmente dentro da Educação Física (EF), isso porque há duas formas de graduação em nossos cursos de ensino superior: uma voltada para área escolar conhecida como licenciatura, na qual o graduando pode atuar em todos os níveis de ensino escolar; já a outra, conhecida como bacharelado, os estudantes irão atuar na área não escolar, em diversos contextos tais como instituições especializadas, clínicas, academias, clubes e organizações sociais, públicas e particulares, todos estes com diversas possibilidades inclusivas e espaço de atuação aos profissionais de EF.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; atuação profissional; educação física adaptada; pessoa com deficiência; deficiência intelectual.

TEACHING DISABILITY

ABSTRACT: formation, inclusion and conflicts inside Adapted Physical Education area” This research is a spread from a Scientific Initiation research from Institutional Scientific Scholarship Program (PIBIC) at São Paulo State University (UNESP). It comes to argue how Physical Education (PE) teachers respond to people with intellectual disabilities or cognitive disorders’ needings, once that teacher’s function is teach in an efficient and inclusive ways, although we still find lack of opportunities and few activities for this public with impairment, specifically with intellectual disability. For this, we need dedication, theoretical improvements and knowledge of main teachers’ adversities in so many different acting contexts. For this reason, we focused the main concepts and etiology of inclusive theme and search for the obstacles that teachers find into acting, considering human diversity and inclusion of handicapped people. We can barely say there is a wide variety of teachers working on intellectual disorders handicapped people, specially in PE. Because there are here in Brazil two graduation programs: one for school contexts, known as License for teaching, and the other one, known as Bachelor, where students will act in non-school contexts, such as specialized institutions, clinics, gymnasiums and workout spaces, sportive associations and social organizations, public or private, all these ones with so many inclusive possibilities and acting spaces for professionals of PE.

KEYWORDS: *teaching formation; professional acting; adapted physical education; people with disability; intellectual disorders.*

INTRODUÇÃO

A importância da Educação Física no processo inclusivo da PCD

A EFA vem como uma grande oportunidade de inclusão, porém, para que

ela possa se tornar realidade dentro do cotidiano é necessário que os professores envolvidos no processo estejam preparados e se sintam confiantes para trabalhar com essa modalidade alternativa (VENDITTI JR, 2014; 2018).

Devido à falta de preparo, condições precárias de trabalho e sentimento de impotência muitos optam por simplesmente excluir o aluno PCD das aulas ou atividades práticas, o que nada mais é do que a exclusão que acontece desde sempre. É importante averiguarmos como os professores de EF estão em relação à EFA, buscando deficiências e limitações para que se possam determinar os pontos mais críticos e assim, buscar maneiras de impossibilitar que essas dificuldades venham impactar no processo educacional.

Winnick (2004) aponta que entre as décadas de 1930 a 1950, a Educação Física se baseava em um exame completo realizado por um médico, que determinava se o estudante devia participar do programa normal ou do corretivo. Sendo que a EF corretiva era supervisionada pelo médico ou fisioterapeuta, constituindo o que hoje chamamos de área da Educação Física Adaptada. Assim a educação escolar e física das pessoas com deficiência era deixada a cargo de ambientes segregados e especializados como APAE, escolas para surdos, escolas para cegos, dentre outras (STRAPASSON; CARNIEL, 2007), conhecidas como "instituições especializadas à população PCD", não possuindo espaço e legitimidade na escola dos "normais".

Porém, correntes inclusivas aparecem na história da educação escolar (CEZAR, 2017), tais como a educação segregada, onde os menos afortunados agora poderiam participar do ensino regular, embora ainda separados dos demais. Nasceu assim a "Educação Especial", na qual profissionais iriam atender às demandas necessárias para o ensinamento (GORGATTI, 2005) e adaptação da PCD.

Na Educação Especial juntam-se recursos para melhor atender às necessidades das crianças PCDs (STRAPASSON; CARNIEL, 2007). Substituindo assim o ensino regular e garantindo um estudo de qualidade e particularidade aos alunos PCDs.

A expressão, "Educação Física Adaptada" (EFA), surgiu nos anos 50, definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance* (AAHPERD), pensando em um programa diversificado atendendo as capacidades e limitações de estudantes com deficientes (CHICON, 2010), que vem suprir as demandas que o programa geral de EF não conseguiu abranger, com as especificidade das PCDs, realizando ação paralela à EF geral.

Para Mantoan (2003), são possíveis três tipos de inclusão e atendimento para crianças com deficiências nas escolas: o primeiro seria alunos que são dirigidos unicamente ao ensino especial; em segundo, são parcialmente inseridos nos sistemas regulares de ensino, onde existe algum tipo de acompanhamento especializado; e o terceiro, são os alunos que são inseridos diretos no ensino regular sem restrições ou acompanhamento.

A EF escolar está relacionada com a inclusão dos alunos quando adotam estratégias relacionadas com aspectos atitudinais (atitudes e entendimento de

diversidade humana) e procedimentais (procedimentos, métodos, ferramentas e tecnologias assistivas para a PCD, usados para chegar e atender todos os tipos de pessoas). Chicon (2010) defende a definição da EF inclusiva, indo muito além de aspectos de atitudes e abordagem, acreditando que as diversidades criam uma sociedade comprometida e evoluída.

“Incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com deficiência possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva” (CHICON, p.8, 2010).

Influenciados pelos modelos dos EUA e Europa, a Educação Especial brasileira teve grande modelos assistencialistas e segregativos e pela segmentação das Deficiências. No Brasil, no século XIX, foi dividida em três partes: a) a primeira parte foi assistencialista, que tinha como intuito a super proteção e isolamento nas instituições privadas; b) a segunda parte é da educação especial de caráter médico-terapêutico: onde surgem instituições especializadas e estudos na área médica e tentativas de reabilitação; e c) a última parte intervenção, dividida em dois momentos, sendo eles: a intervenção voltada ao aluno, com as crianças agrupadas em categorias ou grupos de classificação, segundo um diagnóstico. Nela o aluno fica em salas de recursos, não sendo inserido no ensino regular. Já na intervenção centrada na escola, cabe a ela responder às demandas adaptativas e necessidades individuais de cada criança, tentando trazer o indivíduo para o mais normal possível, tanto em âmbito físicos, funcionais e sociais (GORGATTI, 2005).

Dia 20 de dezembro 1961, entra em vigor a Lei n. 4024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), marcando o momento mais importante para EF, decretando a obrigatoriedade da EF escolar para os cursos primários e médios (atuais ensinos fundamental e médio), até a idade de dezoito anos.

Já para EF inclusiva a lei mais importante vem através da LDBEN nº. 4024/61, em seu artigo 88, quando assegura à educação especial (Silva et. al, 2009). A partir daí as minorias tiveram a acessibilidade nas escolas, podendo participar dos conteúdos programáticos (CHICON, 2010).

Nos anos 1980 e 90, começa a produção de artigos científicos, estudos e discussão sobre as disciplinas de Educação Física Adaptada (EFA) e Educação Especial, tendo as implementações curriculares em 1984 em cursos superiores disciplinas inclusivas e adaptadas (BORELLA, 2010). Um dos maiores feitos na área da EFA foi a criação do SOBAMA em 1991, que por muito tempo e de maneira pioneira aqui no Brasil, foi responsável pelo início das sistematizações científicas e onde em parte aconteceu a maior produção de artigos científicos, discussões, debates, congressos e onde surgiu novas idéias e troca de experiências (BORELLA, 2010).

Em 1994, um grande salto para os deficientes, quando em Salamanca ocorre a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”,

realizada nos dias 7 a 10 de junho na Espanha, que teve como pauta a acessibilidade e a garantia das 'escolas para todos', onde o mundo reconhece os deficientes e possibilita a aprendizagem necessária para cada um (SILVA et.al., 2008).

A EFA ainda está sendo escrita na história do Brasil e das Ciências do Esporte brasileiras. Ainda hoje, vemos que a maioria das vezes, o aluno PCD que tem o acesso à escola regular, ainda é dispensado das aulas de EF escolar (GORGATTI, 2005). Seja pela má formação do professor, seja pelo medo ou superproteção dos pais ou por intermédio de sanções via diretoria das escolas, ou ainda pelo simples preconceito ou estigmas que ainda se tem nessa área, quando tratamos da população PCD. Assim, os alunos PCDs, ou com necessidades especiais, ainda tem um grande caminho pela frente com a verdadeira inclusão:

“(…) algumas crianças são chamadas de “especiais” apenas porque o sistema educacional até então não foi capaz de responder às suas necessidades. Para o autor, a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças” (GORGATTI, 2005, p. 24).

O professor de EF deve proporcionar em suas aulas um ambiente propício para essas atividades, trazendo entendimento por parte dos alunos com/sem deficiência e para o próprio educador.

Inclusão e EF Inclusiva

A Educação Física Inclusiva (EFI) é um tipo de ensino que visa desenvolver todas as potencialidades do ser humano, legitimando suas igualdades e não suas diferenças. Saber transpor e viver com as diferenças é ter o benefício da convivência e experiência de diferentes pontos de vistas, trazendo aprendizado mútuo e enriquecedor. Mantoan (2003) diz que inclusão é o privilégio de se conviver com as diferenças, trazendo o aprendizado e a mudança de que o ser humano se modifica a todo tempo.

“O preconceito contra a pessoa com deficiência por parte de pessoas não-deficientes pode ser atribuído a três mecanismos geralmente inconscientes: (a) uma crença em que a anormalidade física é um castigo por um mal e, portanto, a pessoa com deficiência é má e perigosa; (b) uma crença em que uma pessoa com deficiência foi injustamente castigada e por isso ela está sob compulsão para praticar um ato maldoso para equilibrar a injustiça e, portanto, ela é perigosa; (c) a projeção dos impulsos inaceitáveis das próprias pessoas sem deficiência sobre a pessoa com deficiência e, portanto, ela é má e perigosa”. (GELLMAN apud SASSAKI, 1997, p. 4)

(…)

“As raízes do preconceito são formadas por: (a) costumes e normas sociais; (b) práticas; de educar crianças; que enfatizam a normalidade e a saúde; (c) o redespertar de medos neuróticos da infância em situações frustrantes ou provocadoras de ansiedade; (d) preconceito por convite; quando a pessoa com deficiência tem comportamento provocador de discriminação”. (GELLMAN apud SASSAKI, 1997, p. 5).

Sasaki (1997) também ressalta que existem seis barreiras excludentes para os deficientes, que transcendem a visão da sociedade, indo muito além do preconceito: (1) *arquitetônica, que não permite a acessibilidade da pessoa com dificuldade de locomoção*; (2) *comunicacional, na qual a linguagem verbal ou visual utilizada não alcança todas as pessoas*; (3) *atitudinal, principalmente relacionada às atitudes preconceituosas e paradigmas não inclusivos*; (4) *metodológica, com foco na sistematização de métodos de ensino, trabalho e lazer aos PCDs que não consideram suas características*; (5) *instrumental, com o descaso quanto à adaptação de instrumentos utilizados para trabalhar e viver cotidianamente que atendam às necessidades destes sujeitos*; e (6) *programática, com permanência de leis, portarias, regulamentos e políticas que perpetuam a exclusão*.

O ambiente mais propenso de inclusão e empoderamento para se combater estas seis barreiras poderiam ser as aulas de EF na escola, através da autonomia que os jogos, brincadeiras e as diversas práticas corporais podem ofertar no que nos permite improvisar, adaptar e fazer.

As aulas de EF podem acontecer em integração (ambiente regular da EF) ou segregada (somente a pessoa que faz a EFA), segundo Winnick (2004). Uma escola inclusiva é aquela que está disposta a mudar, modificar suas estruturas, modo de ensinar, de se comunicar e principalmente o modo de pensar em inclusão. Sasaki (2004) parte do pressuposto que uma escola inclusiva é aquela que pensa que todas as crianças poderão estudar nela e deve estar disposta a se modificar para aceitar essa criança, onde a escola deve se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a escola. Já Paula (2004) diz que uma escola inclusiva é a escola que dá a melhor resposta educacional, com qualidade em conjunto com o aluno.

A educação inclusiva foi uma conquista para os PCNS, que segundo a Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garante que as PCDs tenham acesso à educação, escola inclusiva e o empoderamento de seus atos, proporcionando autonomia, dignidade e aceitação por parte da sociedade e do deficiente.

O principal mediador para que tudo isso aconteça é o professor, tendo em vista que ele vai estar em uma posição de destaque e sendo referência ao aluno. Um professor que entende a diversidade é aquele que vai estar junto à escola se modificando e aprendendo, entendendo que seu maior papel é nunca deixar de buscar novos métodos e saberes.

“Deste modo, acredita-se que a escola e o professor sejam parceiros incondicionais da diversidade, uma vez que o educador é modelo para o aluno, portanto professores preconceituosos terão alunos preconceituosos, professores inclusivos terão alunos que reconhecem na diversidade o significado de ser humano” (SASSAKI, 2004, [s.p.]).

COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ÁREAS DE APOIO

Das diversas formas que os deficientes mentais, atualmente nomeados de

deficientes intelectuais, foram tratados, nos dias de hoje vemos a tentativa de integração na sociedade e interações entre os profissionais, para um atendimento completo e de forma plena. Para um indivíduo se comunicar com o mundo, ele necessita ter sua estrutura orgânica e psíquica estruturada, para conseguir interagir, reagir e aprender. As chamadas equipes interdisciplinares, que são as interações entre disciplinas ou equipes de várias áreas, têm como objetivo principal cuidar das necessidades do indivíduo com deficiência mental. As equipes dividem-se em duas áreas interligadas: aspectos estruturais e aspectos instrumentais do desenvolvimento.

A primeira são os profissionais que se relacionam às bases que constituem o sujeito, tanto em âmbito biológico como psíquico, sendo eles neurologia (visando o sistema nervoso), psicanálise (constituição do sujeito), epistemologia (estudo das estruturas mentais).

Já as equipes instrumentais do desenvolvimento têm como objetivo a interação com o sujeito com o mundo, pretendendo promover avanços psicomotores, de aprendizagens, linguagem, comunicação e hábitos de vida diária. Sendo o enfoque de vários profissionais de áreas como a psicomotricidade, fisioterapia, fonoaudiologia, pedagogia e psicopedagogia.

A princípio, é preciso ter em mente o que são deficientes intelectuais. Segundo a AAMR (*American Asssociation of Mental Retard*), a deficiência intelectual é a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas (CEZAR, 2017).

Contudo, desde então algumas modificações foram feitas em sua definição. Em exemplo, a deficiência deixou de ser entendida como característica absoluta, estanque e imutável; agora passa a ser vista como um estado de funcionamento, responsável por subáreas como raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem através da experiência. Problemas em algum destes contextos caracterizam a deficiência mental, atualmente conceituada com a terminologia de deficiência intelectual.

Para muitos, a ferramenta usada como definição para deficiência intelectual é o teste do QI (Quociente de Inteligência), sendo os que PCDs podem chegar até as pontuações de 70, em um escore percentual (GORGATTI; DA COSTA, 2008). Entretanto, não é indicado julgá-lo como verdade absoluta. Existem ainda outros testes melhor empregados, que avaliam os aspectos formais subjacentes às suas performances, pois visam a intelectualidade como um todo, sendo ela não somente forma de agir ou interpretar uma pergunta ou assertiva, mas a característica de sua cognição.

Devido a isso, podemos classificar como deficientes intelectuais não somente pessoas com QI baixo, mas também pessoas com Déficit ou prejuízos no funcionamento adaptativo (atenção, cognição dentre outros), tendo uma perda de pelo menos duas dentre as funções, a saber: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica,

habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança.

Existem 5 dimensões que devemos medir para classificar como deficientes Intelectuais, sendo estes (GORGATTI; DA COSTA, 2008), a seguir no quadro 01.

Dimensão 1- HABILIDADES INTELECTUAIS: uma importante ferramenta para detectar a deficiência porem, não a única, tendo em vista a deficiência uma interação de todas as dimensões.

Dimensão 2- COMPORTAMENTO ADAPTATIVO: corresponde a autonomia do individuo, a capacidade do individuo faz as coisas do dia-a-dia. Acaba tendo uma dificuldade em como mensurar ou medir essa dimensão, por isso ela ainda é aberta a discussões.

Dimensão 3- PARTICIPAÇÃO, INTERAÇÃO, PAPEL SOCIAL: tem em vista a interação do individuo com a sociedade, de como ele relaciona com os outros e sua vida em comunidade.

Dimensão 4- SAÚDE: contempla áreas da saúde física e mental, onde é necessária grande ajuda para os portadores de deficiência.

Dimensão 5- CONTEXTO: deve-se pensar em uma perspectiva ecológica do desenvolvimento, nada mais é que o estudo do comportamento nos diferentes ambientes.

Quadro 01- As 5 dimensões propostas por Gorgatti e Da Costa (2008).

A reabilitação é vista como um procedimento com o ponto de vista no desenvolvimento humano e suas capacidades adaptativas nas diferentes fases da vida englobando aspectos funcionais, psíquicos, educacionais, sociais e profissionais (CEZAR, 2017).

A reabilitação tem como objetivo a estimulação precoce, fazendo assim a estimulação das habilidades sensoriais e motoras; assim, devemos ter em mente que os PCDs com DI não possuem um estado único e permanente, mas podem sofrer adaptações e melhorias nessas estimulações, por meio do incentivo ao exercício, esporte e práticas corporais adaptadas e inclusivas (VENDITTI JR, 2014).

METODOLOGIA

Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é verificar as divergências no processo de ensino-aprendizagem e conflitos na formação docente, nas particularidades do profissional de EF e seu convívio e atuação com os indivíduos DI's.

Logo, se trata de analisar as diferenças na atuação entre contextos e ambientes inclusivos observados na pesquisa de campo. O presente estudo visa também analisar a efetividade da atuação interdisciplinar e o papel da EF nas mais variadas instituições e a importância do profissional de EF no processo inclusivo destes contextos, enfatizando as experiências de formação docente.

Hipótese

A hipótese do trabalho é que os profissionais/ professores/ educadores que trabalham fora da escola em ambientes não formais tem mais auxílio e capacitação

para lidar e suprir às demandas situacionais e às próprias necessidades dos DI's. Isso talvez seja explicado porque uma equipe multidisciplinar pode trazer diagnósticos mais precisos e planos de ação conjuntos mais efetivos, auxiliando de maneira mais eficaz o indivíduo PCD, podendo também contar com o apoio familiar e respaldo técnico-científico destas instituições especializadas, que dão suporte a esses educadores.

Sujeitos

No total, foram 20 professores de EF: 09 de escolas municipais, 06 de escolas estaduais, 03 de instituições particulares e um do CAPS (Centro de Apoio Psicossocial) e APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais) do interior do estado de São Paulo. Foram excluídos os professores que não tinham alunos DI em suas salas de aula, assim como professores com menos de seis meses de atuação inclusiva (critério de exclusão da pesquisa).

Procedimentos do estudo

O método aplicado foi uma elaborada pesquisa de campo, da qual foi possível desenvolver um questionário estruturado (MARCONI; LAKATOS, 2016), com perguntas dissertativas e de múltipla escolha, além de acompanhamento dos professores durante as aulas administradas (CEZAR, 2017). A figura 01 apresenta o questionário aplicado, desenvolvido por Cezar (2017), para as análises oriundas desta pesquisa. O instrumento surgiu com perguntas dissertativas e de múltipla escolha, sendo aprimorados após a finalização da IC e a análise dos dados em 2016/17, focando neste trabalho a análise perfil dos professores de EF de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

QUESTIONÁRIO TESTE 01	
1- Características do respondente	
Nome:	idade:
Ano de formação:	
Tempo de atuação em educação Física:	
na escola _____ outros contextos _____	
Nome da escola:	
Quanto tempo trabalha nesta escola?	
Turmas e séries em que atua:	
Serviços além da escola:	
Quantos alunos deficientes têm na escola:	
Deficientes múltiplos:	
Deficiente intelectual:	
Deficiência Física:	
Deficiências Sensoriais (surdos e ou deficientes visuais)	
Quantos com acompanhantes?	

2- Características Facilitadoras e Dificultadoras
Existe acessibilidade na escola? Quais?
Existem materiais adequados na escola e sala de recursos (educação especial):
Qual a distância da sala de recursos da escola (EU)?
Quantas vezes por semana é atendido na EF?
Quantas vezes na semana vai a sala de recursos?
Cite os fatores que mais facilitam seu trabalho.
Cites os fatores que mais dificultam seu trabalho.
Como e o que mudaria para melhor atender em seu trabalho?
Quais são os profissionais que estão diretamente ligados a sua área de atuação?
Relação com a administração da escola?
Relação com os pais dos alunos PCDs?
Quanto você diria que a burocracia atrapalha em seu trabalho e como?
A falta de diagnóstico é algo limitante em seu trabalho?
Tem laudos? Avaliação Inicial? Acompanhamentos?
3- Características da aula de Educação Física
Linha teórica seguida/ Duração das aulas/ Divisão das aulas/ Avaliação dos alunos
Em uma escala de 1 a 6 quanto você acha que suas aulas são inclusivas?
Em uma escala de 1 a 6 quanto você acha que suas aulas atendem as necessidades dos PCD?
Em uma escala de 1 a 6 quanto você se sente com as competências necessárias para atender essa população?

Figura 01 – QUESTIONARIO APLICADOS NOS PROFESSORES

Os entrevistados permitiram a observação e análise de suas atividades em salas de aulas e ambientes externos, tanto para observação das práticas, quanto para comentários sobre os alunos PCDs e alguns aspectos didáticos. Houve uma conversa direcionada com professores, diretoria e administração de cada instituição, responsáveis (pais e mães) de alunos e os próprios alunos sobre as aulas, conteúdos ministrados e modos de aplicação e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para formulação dos resultados, após aplicado o questionário anterior, iremos agora apontar o perfil dos professores que trabalham em EFA em uma cidade do interior do estado de SP. Pode-se verificar dentre os sujeitos que os professores que lecionam nas escolas são professores com mais tempos de atuação e de profissão, segundo relatos dos mesmos o término da faculdade marca o começo do tempo de trabalho na profissão. Já aqueles sujeitos que atuam em ambientes diferentes à escola regular (outros contextos), apresentam-se pelos sujeitos mais novos e com tempo de

atuação profissional inferiores ao subgrupo mencionado anteriormente (tabela 01).

Tempo de atuação (anos de docência)

	MÉDIA (ANOS)	DESVIO PADRÃO (ANOS)
<i>DOCÊNCIA NA EF</i>	11,4	8,5
<i>ATUAÇÃO NA ESCOLA</i>	10,1	8,1
<i>OUTROS CONTEXTOS</i>	3,0	5,75
<i>TEMPO DE ESCOLA ATUAL</i>	7,0	6,33

Tabela 01 – Tempo de atuação dos professores da pesquisa. Subgrupos de acordo com o contexto de atuação.

De acordo com a tabela, as médias dos tempos de atuação em EF são de 11,4 anos (+/- 8,5 anos). Já o tempo que atuam nas escolas foi de aproximadamente 10 anos em média (desvio +/- 8,1 anos) do total de participantes na pesquisa. Para a atuação em “Outros Contextos” que não a escola regular, temos a média de 3 anos (+/- 5,8 anos), além de que nosso grupo apresentou uma média de 7 anos (+/- 6,3 anos) de tempo na escola em que se encontram atualmente.

Constatamos que a maioria das PCD’s estão inseridas nas escolas regulares (tabela 02), vimos isso no total de alunos com deficiência na escola com um número de 394 indivíduos, sendo que 326 destes pertencem à categoria DI. Já nos ambientes não escolares, temos o total de 122 indivíduos, dos quais 72 são DI. Nesse ponto, vimos a tentativa de inclusão dos deficientes na escola, porem é na escola que tivemos mais professores sem capacitação para aplicar os conteúdos aos seus alunos DI, inferindo a necessidade de um olhar mais atento aos 326 alunos inseridos na escola regular, que podem não estar totalmente incluídos ou não participando efetivamente das aulas de EF e as práticas corporais (tabela 03).

ESCOLAS	Deficiências Múltiplas (DM)	Deficiências Intelectuais (DI)	Deficiências Físicas (DF)	Deficiências Sensoriais (DS)	TOTAL
<i>MUNICIPAIS</i>	18	219	31	15	283
<i>ESTADUAIS</i>	0	100	3	1	104
<i>PARTICULAR</i>	0	7	0	0	7
TOTAL POR CATEGORIA	18	326	34	16	394

Tabela 02- Distribuição dos PCDs na escola regular, de acordo com a categoria/ tipo de deficiência (Múltiplas, Intelectual, Física, Sensoriais) segundo os respondentes

	Deficiências Múltiplas	Deficiências Intelectuais	Deficiências Físicas	Deficiências Sensoriais	
Locais (outros contextos)	DM	DI	DF	DS	TOTAL
APAE	16	45	19	3	83
CAPS	8	27	4	2	41
TOTAL POR CATEGORIAS	24	72	23	5	122

Tabela 03- Distribuição PCDs em ambientes não-escolares (alternativos), de acordo com a categoria/ tipo de deficiência (DM, DI, DF, DS) segundo os respondentes

Quando perguntamos a facilidade que os professores participantes têm na prática das suas aulas, os professores das escolas regulares apresentam os alunos com necessidade de amparo, ressaltando que devido ao apoio que sentem em relação a colegas das escolas e o indivíduo DI, o processo inclusivo pode ser facilitado. Seguidos pela direção, colegas de trabalho, escola de pequeno porte, equipe multidisciplinar, monitores e administração da unidade institucional. Vemos que em questão dos monitores, foram relataram que somente 10 alunos PCDs tem monitores e que todos os professores que tem essa disponibilidade de auxílio manifestam a importância deste serviço e sua necessidade no contexto escolar.

Os respondentes destacam que esse apoio é importante e auxilia sobremaneira o processo de inclusão. Podemos observar também que esses monitores estão divididos em 3 nas escolas particulares, 1 na instituição privada e 6 no ensino público. Todos estes aspectos estão nos itens da figura 02 a seguir.

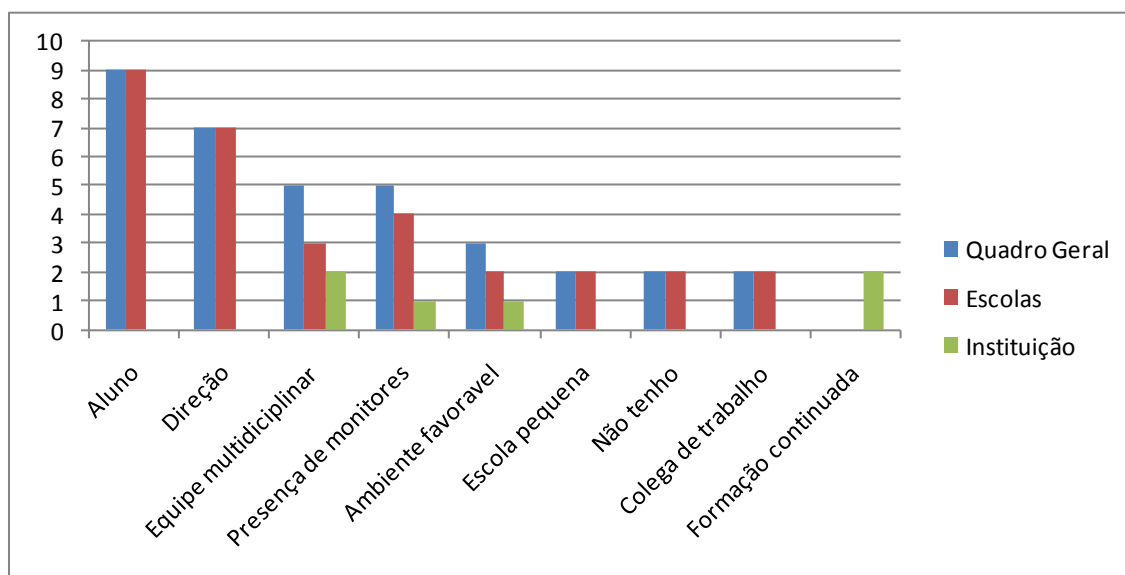


Figura 02- Questões Facilitadoras destacadas pelos respondentes, adaptado de Cezar (2017). Os itens se apresentam na horizontal, destacando a incidência geral, nas escolas regulares e em outras instituições (azul, vermelho e verde)

Podemos observar essa relação também na equipe multidisciplinar onde os professores que dispunham dessa assistência afirmam que a questão da

multidisciplinaridade facilita o processo inclusivo. Infelizmente, somente as escolas particulares que dispõem desta ajuda (figura 02). Em contrapartida, as instituições particulares têm como ajuda a equipe multidisciplinar, ambiente favorável e colegas de trabalho muito cooperativos. Desta maneira, os atendimentos e as atividades são muito mais integradas e permitem o atendimento por sua vez integrado e interdisciplinar dos casos observados.

Já na figura 03, apresentamos “aspectos dificultadores”. Observa-se que os professores da escola regular trouxeram o item “número de alunos excessivo por sala” ser a principal dificuldade do desafio inclusivo, assim como a “falta de monitores”, pessoas especialistas e atendimentos mais específicos ou individualizados. Houve também destaque para o item “falta de cursos de capacitação e/ou formação continuada”; “materiais adequados ou adaptados” para a demanda e realidade escolar; “psicodiagnóstico/ prontuários e anamnese preciso ou faltante”; “falta de disciplina dos alunos”; “pais ausentes/descompromisso familiar” (FIGURA 03).

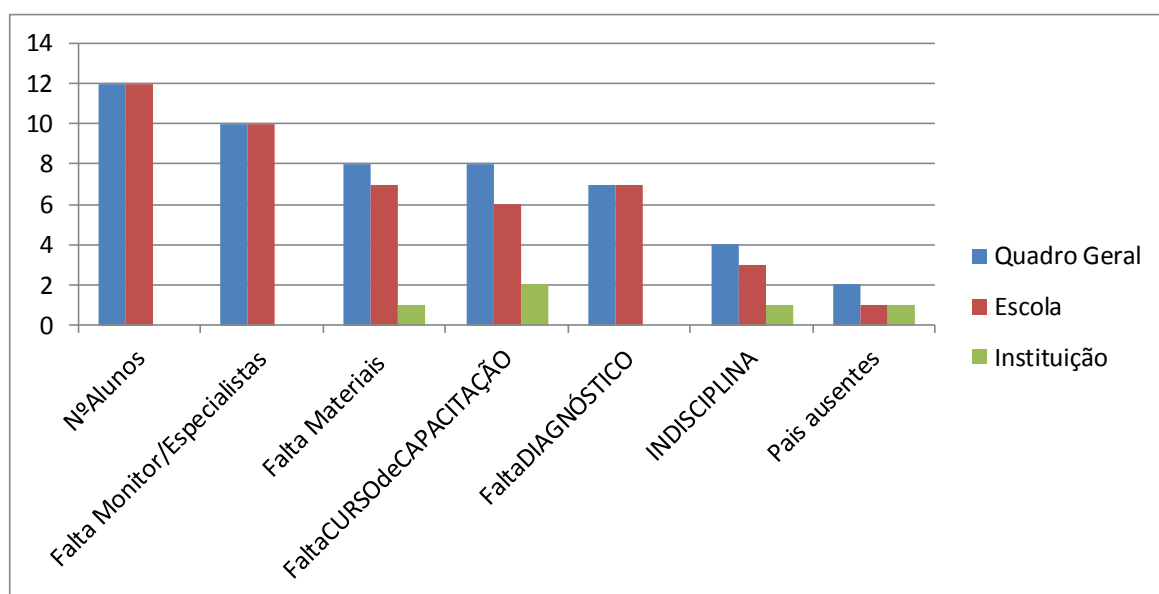


Figura 03- Questões Dificultadoras destacadas pelos respondentes, adaptado de Cezar (2017). Os itens se apresentam na horizontal, destacando a incidência geral, nas escolas regulares e em outras instituições (azul, vermelho e verde)

Acima encontram-se as principais queixas dos respondentes em escola regular. As instituições não escolares, ou especializadas no atendimento à PCD nos mostram outra ordem de configuração destes itens. Houve neste grupo de respondentes destaque nas respostas de elencaram “falta ou poucas oportunidades de curso de capacitação/ formação continuada”; “ausência de diagnóstico e prontuário com histórico dos PCDs” (CEZAR, 2017) e “poucos materiais adequados”.

Podemos ver algumas semelhanças nas questões dificultadoras para os professores da rede regular e das instituições especializadas, tais como a falta de diagnóstico preciso, tendo em vista que algumas deficiências são identificadas somente depois dos “10 ou 11 anos de atendimento”, segundo relatos dos sujeitos da pesquisa.

A falta de curso de capacitação é algo visível nos dois grupos, mostrando que essa ferramenta é de fundamental importância. Já quando questionados sobre que aspectos poderiam ser alterados ou modificados, para ajudar nas aulas e atividades inclusivas, ambos disseram da necessidade de mais cursos de capacitação, mostrando novamente a relevância desse método para a docência dos professores.

Enquanto isso, o grupo de professores licenciados adicionou à lista “mais monitores e elenco de apoio”; “necessidade de materiais adaptados e manutenção” dos mesmos; “discussão e troca de experiências em equipe multidisciplinar”; “apoio e auxílio dos familiares para o processo de inclusão educacional da PCD”, sem contar a importância da “quantidade reduzida de alunos por sala de aulas ou turmas” (FIGURA 04, a seguir).

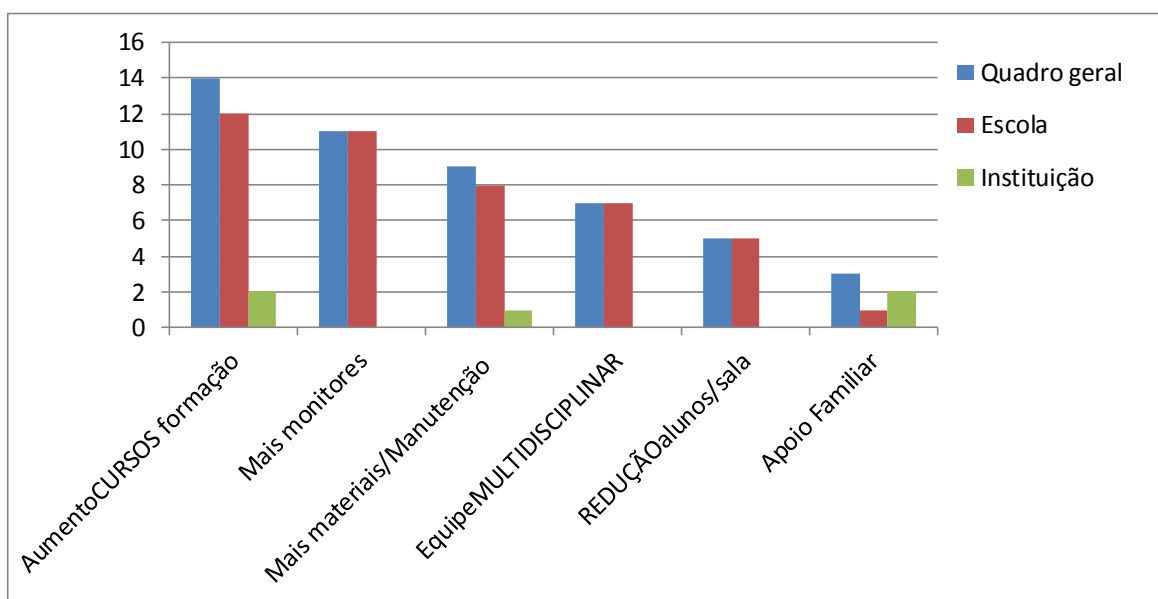


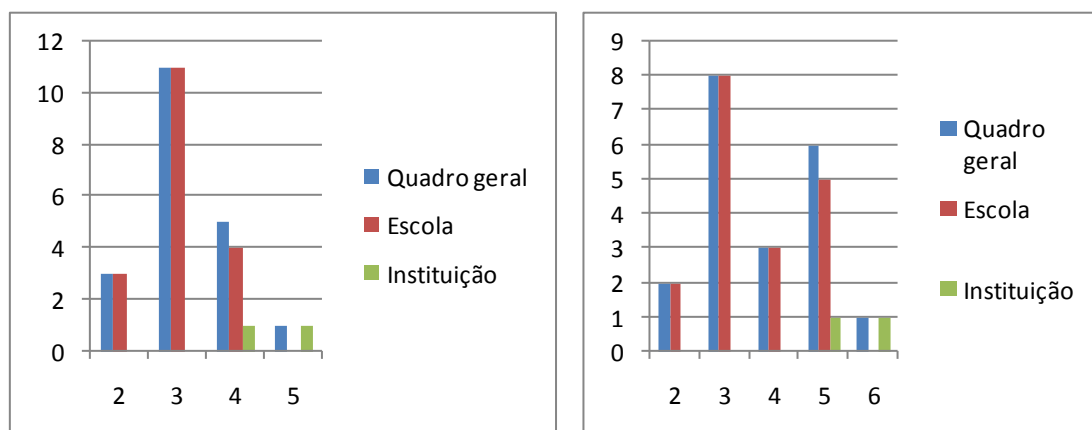
Figura 04 – Distribuição das respostas ao item “*QUAIS ASPECTOS MODIFICARIA? O QUE MUDARIA NO PROCESSO?*” (CEZAR, 2017) destacadas pelos respondentes.

Ao final do questionário, fizemos uma escala *likert* de respostas, com itens de graduação de 1 a 6 (sendo 1 relativo a “discordo totalmente” e 6 “concordo totalmente”), respondendo questões sobre as características das aulas e encontros propostos, o atendimento às necessidades dos PCDs durante estas aulas e competência profissional para atender esta população, suprir os objetivos dos trabalhos e atendimento às demandas destes sujeitos.

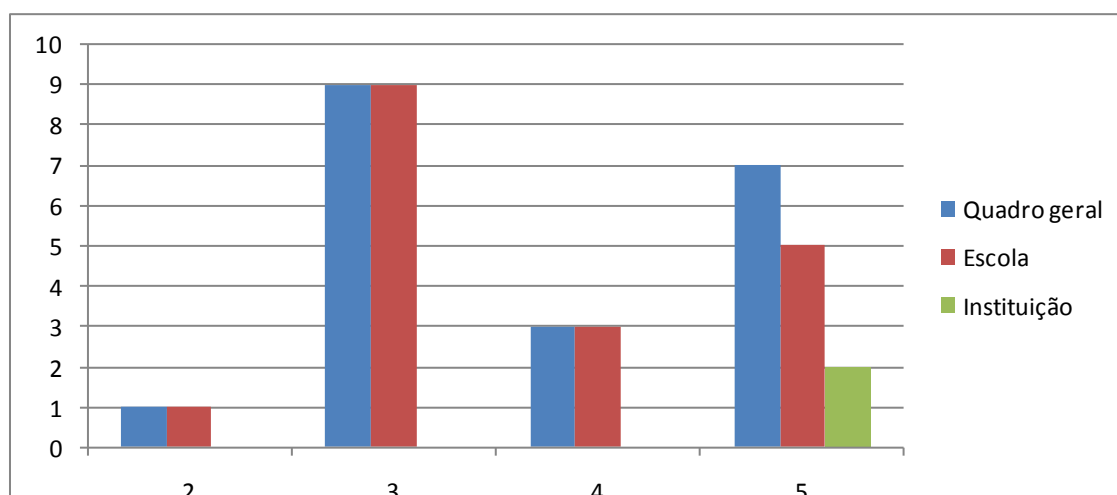
As figuras 05, 06 e 07 a seguir, apresentam as respostas dos sujeitos da pesquisa. Somente os professores que trabalham fora da escola regular sentem suas aulas efetivamente inclusivas, atribuindo escores nota 6 nas respostas. Outros professores variavam este item entre 5 a 2 pontos.

Quando falamos de atendimento às necessidades indivíduos DI, esses valores diminuíram ainda mais: a maior pontuação foi 5, advindas de dois professores dos ambientes alternativos ou instituições não formais. As competências percebidas dos docentes/educadores também ficaram entre os escores 5 a 2.

Podemos observar que mesmo as instituições especializadas, nas quais os professores deveriam ter base teórica e respaldo técnico prático não se sentem aptos a atender às necessidades dos PCDs, assim como não se sentem competentes o suficiente para lidar com o público alvo da pesquisa.



Figuras 05 e 06 – Respectivamente, Incidência de respostas com respeito aos itens “Competências Percebidas” e “Aulas Inclusivas”, em escala *likert* (1 a 6 pontos), adaptado de CEZAR (2017)



Figuras 07 - Incidência de respostas com respeito aos itens “Atende às necessidades do seu aluno PCD”, em escala *likert* (1 a 6 pontos), adaptado de CEZAR (2017)

Para Arantes (1997), competência profissional é a capacidade do professor em passar o conhecimento teórico para sua prática, dando assim uma aula completa, acolhendo seu aluno e dando melhor preleção a seus discentes. É possível se observar que os professores que trabalham nos ambientes inclusivos se sentem mais seguros e confiantes em suas aulas, atribuindo-se escores mais elevados (mais pontos) nos quesitos inclusivos destacados para análise neste estudo. Porém, quando indagados se conseguem efetivamente atender às demandas e necessidades especiais de seus alunos PCDs, eles se atribuem escores inferiores.

Outra análise cabível que se observa é que os respondentes que possuem bacharelado e que trabalham em instituições especializadas de atendimento às PCDs,

se sentem mais qualificados em lidar com os DI's que os professores que trabalham nas escolas regulares, dentro do universo de entrevistados para a pesquisa, devido ao local de trabalho e suas especificidades e aspectos de formação da graduação, segundo relatos dos próprios respondentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que grande parte dos profissionais e professores respondentes da pesquisa, em geral declaram que não estão aptos a trabalhar com o público PCD. Porém, ainda é na escola que se observam as maiores barreiras e empecilhos para a efetividade da inclusão dos PCDs e para os professores fazerem o seu trabalho efetivamente de maneira inclusiva e eficaz, sendo necessário se pensar em estratégias na formação profissional destes educadores, ou em atualizações e formação continuada ou cursos pós-graduação. Isto comprova nossa hipótese inicial, a respeito das maiores dificuldades estarem ainda na escola regular.

Pudemos observar o despreparo que eles sentem em suas aulas quando afirmam que *"... na sala de aula, com todos sentados já é difícil... imagina em uma quadra com todos correndo (SIC)"* (sujeito 03). Este relato sintetiza a necessidade de pensarmos em estimular competências docentes aos professores atuantes em contexto inclusivo.

Vimos que muitas vezes a inclusão é algo utópico, pois ainda temos professores que acreditam que ali não é o espaço mais apropriado para as PCDs (*"Infelizmente, o lugar dele não é aqui, não por preconceito, mas por não conseguirmos atender eles como merecem"* -sujeito 12) - isto vem reafirmar o que temos destacado no trabalho: a falta de preparação docente ao lidar com o público PCD.

Quando lidamos com população de indivíduos com DI, temos a necessidade de observar e perceber nestes sujeitos as suas capacidades e habilidades e não somente suas limitações e a condição restritiva da deficiência imposta (CEZAR, 2017). Vimos que os professores muitas vezes não sabem como lidar com esse público, quando um dos respondentes nos relata que *"é difícil dar aula para ele(s)... eu nunca sei quando ele está entendendo ou não."*(sujeito 07)- este aspecto foi recorrente em muitas entrevistas realizadas.

Enfim, pudemos observar diversos aspectos incidentes no processo inclusivo, mas nunca podemos deixar de considerar a importância do profissional de EFA neste processo. Basicamente, seria o que Venditti Jr (2014, 2018) propõe a respeito da função dos profissionais de EF: devemos ser os mediadores ou "Agentes Pedagógicos do Movimento", promovendo a autonomia e independência destes sujeitos, respeitando e convivendo com a diversidade e diferenças individuais e subjetivas, além de termos que ser os facilitadores principais da promoção e adaptação das atividades e práticas corporais a este público.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports.** Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

ARANTES, A. C. **Competência básicas para ser um professor ministrando aula de educação física infantil em curso profissionalizante.** Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte. *Renovação, modismo e interesse X Congresso de Ciências do esporte.* Goiânia – Goiás. Anais – vol 1.25-25 de out. 1997 p. 789-790.

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares do curso de Educação Física.** 166 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial/ Faculdade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO.** Portaria do MEC, Brasília – 2005.

BRASIL, Ministério da Saúde. **A pessoa com deficiência e o sistema único de saúde.** Ministério da Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Brasília – DF 2007.

CEZAR, A.S. **A (d)eficiência de Ensinar na educação Física Adaptada.** 2017. 42f. TCC- Monografia (graduação em Educação Física) – Faculdade de Ciências/ UNESP BAURU, Bauru, 2017.

GORGATTI, M. G. **Educação física escolar e inclusão: uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores.** 189 f. Tese (Doutorado) Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2005.

GORGATTI, M. G.; DA COSTA, R. F. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais.** Porto Alegre: Manole, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **A hora e a vez da educação inclusiva. Educação e família –Deficiências: a diversidade faz parte da vida.** São Paulo, v.1, p.42-45, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2016.

PAULA, J. **Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social.** São Paulo: Caminhos, 2004.

SASSAKI, R. **Pessoas com deficiência e os desafios da inclusão, Revista Nacional de Reabilitação.** Edição julho/agosto, ano 2004. <http://www.apabb.org.br/admin/files/Artigos/A%20educacao%20inclusiva%20e%20os%20obstaculos%20a%20serem%20transportos.pdf>

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, C. S.; NETO, S. S.; DRIGO, A. D. **Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes.** Revista Motriz, UNESP, Rio Claro, v.15, n.3 p.481-492, jul./set. 2009.

SILVA, R. F.; SEABRA JR, L.; ARAUJO, P. F. **Educação Física Adaptada no Brasil: da história à inclusão educacional.** São Paulo: Phorte, 2008. p.188

SILVA, R. H. R.; SOUZA, S.B.; VIDAL, M. H. C. **Dilemas E Perspectivas Da Educação Física, Diante Do Paradigma Da Inclusão.** Revista Pensar Prática; Goiânia-GO, Editora UFG, v.11; n.2; Fev. 2008. <http://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1793/4102?journal=fef>.

STRAPASSON, A. M.; CARNIEL, F. **A Educação Física na Educação Especial.** Revista Digital - Buenos Aires – v.15, n° 104 - jul./set. 2007. Disponível em <http://www.efdeportes.com/V15/104>

VENDITTI, R. J. Autoeficácia Docente e Motivação para Realização de Profissionais de Educação Física, 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

VENDITTI JR, R. Escolhas Profissionais e autoeficácia docente em profissionais de Educação Física. Curitiba: Appris, 2018.

WINNICK, J. P. Educação Física e Esportes Adaptados. Barueri, SP: Manole, 2004.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos(IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-369-9

