

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2

Wendell Luiz Linhares
(Organizador)



Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª 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. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação física e áreas de estudo do movimento humano 2 [recurso eletrônico] / Organizador Wendell Luiz Linhares. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.</p> <p>Formato: PDF. Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7247-959-2 DOI 10.22533/at.ed.592202301</p> <p>1. Educação física – Pesquisa – Brasil. I. Linhares, Wendell Luiz.</p> <p style="text-align: right;">CDD 613.7</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior CRB6/2422	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação Física, enquanto um campo em intervenção, demonstra a partir de suas diversas ramificações, um grande desafio para o profissional da área que tenta compreendê-la. Visando contribuir nesse processo, o e-book “Educação Física e Áreas de Estudo do Movimento Humano 2” configura-se como uma alternativa, a qual, é uma produção composta por 8 artigos científicos, subdivididos por dois eixos temáticos distintos, entretanto, interdependentes. No primeiro intitulado “Educação, História e Práticas Corporais” é possível encontrar estudos que apresentam desde aspectos históricos do esporte, perpassando por práticas inclusivas e motivacionais na Educação Física. No segundo eixo intitulado “Educação física Escolar e seus Documentos Norteadores”, é possível verificar estudos que abordam e discutem a partir dos documentos (Diretrizes Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular e Plano Nacional da Educação) aspectos relacionados a formação e a carreira do docente em Educação Física, bem como, a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto escolar. O presente e-book reúne autores de diversos locais do Brasil, os quais, abordam assuntos relevantes e de grande contribuição no que se refere a discussão dos temas citados anteriormente.

Portanto, é com entusiasmo e expectativa que desejo a todos uma boa leitura.

Wendell Luiz Linhares

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DOS ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Luciano Barreto Lima	
DOI 10.22533/at.ed.5922023011	
CAPÍTULO 2	16
HISTÓRIA E SIMBOLOGIA DOS JOGOS OLÍMPICOS	
Juvenal dos Santos Borges	
Roberto Carlos da Costa Belini	
DOI 10.22533/at.ed.5922023012	
CAPÍTULO 3	22
O IMPACTO DO ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE NA PRÁTICA DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Monique Marques Longo	
Amanda Mendonça Soares Reis	
Ana Paula da Silva Santos	
DOI 10.22533/at.ed.5922023013	
CAPÍTULO 4	34
PERCENTUAL DE GORDURA E RESISTÊNCIA CARDIORRESPIRATÓRIA EM CRIANÇAS	
Jonatha Danilo Silva de Oliveira	
Rafaela Guilherme	
Ademir Testa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5922023014	
CAPÍTULO 5	47
TAKKYU VOLLEY UMA NOVA PROPOSTA INCLUSIVA	
Thalita Cassettari Campos	
José Irineu Gorla	
Simone Thiemi Kishimoto	
DOI 10.22533/at.ed.5922023015	
CAPÍTULO 6	58
DE FERNANDO DE AZEVEDO ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	
Michelle Ferreira de Oliveira	
Tadeu João Ribeiro Baptista	
DOI 10.22533/at.ed.5922023016	
CAPÍTULO 7	81
O QUE INDICAA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Cassia Cristina Bordini Pirolo	
Celia Regina Vitaliano	
Nilton Munhoz Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.5922023017	

CAPÍTULO 8	93
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO E CARREIRA DOCENTE EM QUESTÃO	
<i>Carolini Aparecida Oliveira Campanholi</i>	
DOI 10.22533/at.ed.5922023018	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	106
ÍNDICE REMISSIVO	107

conhecimento dos grupos considerados marginalizados em uma perspectiva de reconhecimento, valorização e enriquecimento cultural.

A PESQUISA... COMO O ESTILO MOTIVACIONAL DOCENTE IMPACTA A APRENDIZAGEM?

Para compreender os estilos motivacionais dos seis professores, foi utilizado o questionário “Problemas na escola,” elaborado por Deci et al (1981) e adaptado e validado no Brasil por Bzuneck e Guimaraes (2007). O instrumento contém oito histórias que relacionam problemas do cotidiano na escola, e outros ambientes, entre crianças e adultos. Para cada história, o professor assinala o seu grau de concordância (em escala likert de sete pontos), que vai do “muito improprio” até “bastante apropriado” para cada uma das quatro soluções apresentadas em cada questão.

Para inferirmos o grau de motivação dos 24 alunos durante as aulas dos professores entrevistados utilizamos o questionário elaborado por Kobal (1996). Este é composto por trinta e duas questões, sendo dezesseis itens referentes à motivação intrínseca e dezesseis referentes à motivação extrínseca. Dentro desses dezesseis itens, estes estão subdivididos em três questões tanto da intrínseca quanto da extrínseca. Cada afirmação foi respondida por meio de uma escala *likert* com cinco alternativas: 1- discordo muito; 2- discordo; 3- estou em dúvida; 4-concordo; 5- concordo muito.

ESTILO/ PROFESSOR	Altamente controlador	Moderadament e controlador	Moderadament e promotor da autonomia	Alta promotor autonomia	Característica Dominante
Prof.1	1	1	2	4	(+) altamente Promotor de autonomia
Prof.2	0	1	3	4	(+) altamente promotor de autonomia
Prof.3	0	0	6	2	(+) moderadamente promotor de autonomia
Prof.4	0	0	1	7	(+) altamente promotor de autonomia
Prof.5	0	1	5	2	(+) moderadamente promotor de autonomia

Prof.6	0	1	3	4	(+) altamente promotor de autonomia
--------	---	---	---	---	--

A tabela 1 apresenta a análise das respostas apresentadas pelos professores.

Observando as respostas apresentadas pelos professores inferimos que no geral todos apresentavam uma tendência à responder as situações problemas de uma maneira mais promotora de autonomia. Acreditamos que tal fato se deve à determinadas características inerentes à prática das aulas de educação física, como corrobora Kobal (1996) quando postula que

o prazer com a conotação de satisfação, alegria, contentamento, divertimento, é uma questão fundamental para a aprendizagem em aulas de Educação Física. O discurso e a expressão corporal dos alunos têm mostrado sua importância, pois é um sentimento que vivenciado com intensidade, não se torna efêmero, mas permanece. Consequentemente a aprendizagem, quando realizada de forma prazerosa, também se internaliza. (KOBAL, 1996.P.101)

Os dados por nós construídos assemelham-se ao estudo apresentado por Machado et al (2012) quando utilizou também o questionário de Kobal com estudantes do ensino médio. A maioria dos alunos que respondeu ao questionário deram respostas características da motivação intrínseca durante aulas de educação física proferidas por professores que apresentaram estilos motivacionais mais autônomos. Tal fato nos faz pensar em uma característica dominante nas aulas de educação física onde são, na sua maioria, lecionadas, em locais abertos, fora da sala de aula, por meio de atividades onde os alunos não se mantem sentados e imóveis em salas de aula, utilizando-se de jogos de movimentos sensórios e motores que favorecem a promoção de hormônios geradores da sensação de prazer.

Analisando a tabela de dados docentes, observamos que o professor 1 apresentou algumas respostas tendendo ao controle em excesso ou moderadamente controladoras durante as situações-problemas propostas pelo questionário. Os professores 2, 5 e 6 expuseram respostas moderadamente controladoras em determinados casos diferente do professor 4 que apresentou características mais autônomas em 7 dos 8 casos propostos. Pressupomos a partir dos dados, que o professor 7 apresentaria aulas mais motivadoras intrinsecamente aos alunos. Visando compreender a veracidade da nossa hipótese cruzamos as informações fornecidas pelos alunos destes professores buscando compreender a relação entre o estilo motivacional docente com o grau de motivação dos alunos durante as aulas.

Ao interrelacionarmos estes dados percebemos a presença de características de motivações extrínsecas fomentadas durante as aulas de educação física nos

professores 1, 3 como fato e motivos das suas presenças em aula. Notas, chamada, e impossibilidade de não estar presentes apareceram como motivos à ida à aula.

Um fator extrínseco que apareceu em grande parte dos questionários discentes e em todos os grupos de alunos de cada um dos seis professores residiu das relações interpessoais favorecidas pelo tipo de aula característico da Educação Física. A possibilidade de relacionar-se sensorialmente com os amigos, inserir-se em atividade socializadoras, a emergência de estímulos emocionais e a criação de vínculos durante as atividades propostas mostraram-se fatores relevante à motivação em participar das aulas. Tais fatos corroboram pressupostos apresentados por Minelli *et al* (2010) quando ressalta que

há um maior engajamento e persistência na tarefa quando os alunos realizam atividades em grupos e dependem uns dos outros para cumprir os objetivos propostos. o ambiente cooperativo também aumenta a afetividade entre as pessoas, alimentando a sua necessidade de estabelecer vínculos pessoais (minelli *et al*, 2010. p. 603)

90% das respostas apresentadas pelos estudantes nas duas questões relativas à motivação intrínseca afirmaram-se concordantes, ou seja, com um caráter motivacional intrínseco. Inferimos, portanto, que os alunos sentem prazer nas aulas, gostam de atividade física, reconhecem a importância do estudo dos conteúdos da disciplina e também sentem prazer ao movimentar o corpo e assimilar os conteúdos relativos aos jogos, esportes, lutas e danças propostos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS....

Ficou claro, que o tipo de motivação interfere na forma como os estudantes se apresentam e se inserem nas atividades propostas durante as aulas de educação física, o que favorece a assimilação de novos conteúdos e o desenvolvimento de certas habilidades. Conceber o estilo motivacional docente possibilita criarmos estratégias de promoção da motivação intrínseca favorecida entre muitos fatores, sobretudo, pela possibilidade de vínculo entre alunos e entre eles e o professor, a possibilidade de externar suas emoções, mostrarem-se autônomos na resolução dos problemas surgidos durante as atividades e sentirem-se seguros e aptos a executarem as tarefas propostas. Os dados aqui expostos de forma resumida, mostraram-se relevantes para pensarmos novos fatores que atravessam a formação docente em educação física e sobretudo a importância de se desenvolver e fomentar a autonomia como estilo docente que favoreça a motivação por parte dos alunos.

REFERÊNCIAS

- BALBINOTTI, M. A. A; CAPOZZOLI, C. J.. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 1, p. 63-80, 2008.
- BARBOSA, M L. Autodeterminação no esporte: o modelo dialético da motivação intrínseca e extrínseca.. 2011.Porto alegre Tese (doutorado). Universidade federal do rio grande do sul, **Escola de educação física, programa de pós graduação em ciências do movimento humano**, porto alegre, br-rs, 2011
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, M. (Org) **Didática crítica intercultural, aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. Cap. 3, p. 81-106.
- _____. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M. (Org.) **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Cap. 1, p. 23-41.
- DECI, E.L. e RYAN, RM. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. **New York and London: Plenum**, 86, 1985
- DECI, E L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of educational Psychology**, v. 73, n. 5, p. 642, 1981.
- FRANCHIN, F; BARRETO, S.M G. Motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio. **I Seminário de Estudos em Educação Física Escolar**, v. 2012, p. 1-33, 2006.
- GUIMARÃES, S E; BZUNECK, J A; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 1, p. 17-24, 2003.
- GUIMARAES, S É R BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004
- GUIMARÃES, S. E. R. O estilo motivacional de professores: um estudo exploratório. **28ª reunião da ANPED, Caxambu. Anais do 28ª reunião da ANPED**, p. 1-15, 2005.
- KOBAL, M.C. Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. Dissertação (Mestrado em Educação Física), **Campinas, UNICAMP**, 1996.
- MINELLI, D S et al. O estilo motivacional de professores de Educação Física. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 598-609, 2010
- MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimento e práticas socioeducativas. In: CANDAU, V. M. (Org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 74-93.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**, São Paulo: Blucher, 2011.
- _____. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276 – 304, maio/ago. 2015.
- _____. O currículo da Educação Física: por uma pedagogia da (s) diferença (s). In: NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Educação Física cultural: por uma pedagogia da (s) diferença (s)**. Curitiba: CRV, 2016.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da Cultura Corporal – Crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, R. C; DAÓLIO, J. Educação intercultural e Educação Física escolar: possibilidades de encontro. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n.2, p. 1-11, mai/ago. 2011.

RANGEL *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.2 p.156-167, abr./jun. 2008.

REEVE, J; BOLT, E CAI, Yi. Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. **Journal of Educational Psychology**, v. 91, n. 3, p. 537, 1999.

SAMULSKI, D. Psicologia do esporte: Manual para a educação física, psicologia e fisioterapia. **Barueri: Manole**, 2002

O QUE INDICAA PROPOSTA PARA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA COM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Data de aceite: 06/01/2020

Cassia Cristina Bordini Piroló

Universidade Estadual de Londrina, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Londrina - Paraná

Celia Regina Vitaliano

Universidade Estadual de Londrina, Prof^a. Dr^a. do Programa de Pós-Graduação em Educação
Londrina - Paraná

Nilton Munhoz Gomes

Universidade Estadual de Londrina, Prof. Dr. do Departamento do Estudo do Movimento Humano
Londrina - Paraná

RESUMO: A partir da proposta da Educação Inclusiva (EI), na década de 90, a escola regular tem recebido a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e os professores que os atendem, em sua maioria, se declaram despreparados para trabalhar com estes estudantes, entre eles, está o de Educação Física (EF). Por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica, objetivamos com este trabalho: 1) verificar o que indica a versão preliminar da proposta para Base Nacional Comum (BNC) em relação à formação dos professores da educação básica, no que se refere ao atendimento educacional dos estudantes com NEE em sala de aula inclusiva;

2) analisar a adequação das orientações contidas na proposta para BNC para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores de EF em relação à formação inicial, para incluir estudantes com NEE dispostas nas pesquisas mais recentes da área. Os resultados obtidos indicaram que, a proposta para BNC da formação de professores apresenta poucas orientações para melhorar a formação inicial dos professores da educação básica de todo o país, com relação à inclusão de estudantes com NEE, na educação básica. Como evidencia as análises elas se apresentam vagas e não explicitam como operacionalizá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum. Educação Física. Educação Inclusiva. Formação Inicial. Necessidades Educacionais Especiais.

WHAT DOES THE PROPOSAL FOR A COMMON NATIONAL BASIS FOR TRAINING TEACHERS OF BASIC EDUCATION ON THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT: From the Inclusive Education proposal, in the 90's, the regular school has been enrolled by students with special educational needs and the teachers that attend them mostly declare themselves unprepared to work with

them students, among them, is the Physical Education. Through a documentary and bibliographic research, the objective of this work is: 1) to verify what indicates the preliminary version of the proposal for the Common National Base in relation to the formation of the basic education teachers, regarding the educational attendance of the students with special educational needs in an inclusive classroom; 2) to analyze the adequacy of the guidelines contained in the proposal for Common National Base to minimize the difficulties encountered by Physical Education teachers in relation to initial education, to include students with special educational needs who are willing in the most recent research in the area. The results indicated that the proposal for teacher education Common National Base presents few guidelines to improve the initial formation of basic education teachers from all over the country, regarding the inclusion of students with special educational needs in basic education. As evidenced by the analyzes they are vague and do not explain how to operationalize them.

KEYWORDS: Common National Base. Physical Education. Inclusive Education. Initial Formation. Special Educational Needs.

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da EI, mundialmente organizado, principalmente a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994), que culminou na Declaração de Salamanca (1994), tem-se aumentado grandemente a diversidade de estudantes em nossas escolas, entre eles os estudantes com NEE.

O acesso à escolarização dos estudantes com NEE deu-se, principalmente, a partir da Declaração de Salamanca (1994, s/n) que promulgou que as escolas devem “acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, culturais ou outras”. Afirmou também que, as “crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”.

A Declaração de Salamanca (1994, s/n) apresenta quem são as pessoas com NEE que deverão ser incluídas nas escolas regulares:

[...] deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e, crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

No Brasil, a proposta da EI, legitima-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de acordo com Beyer (2011) e com o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008).

Com tais determinações, de que a escola deve atender a todos, devemos então,

pensar na formação dos professores que deverão estar preparados para atender adequadamente estas crianças e jovens. A preocupação com essa questão tem sido apresentada por diversos pesquisadores tais como: Beyer (2011), Glat (2011), Glat e Blanco (2007), Gomes (2007), Michels e Garcia (2014), Rodrigues (2005, 2014), Sanches (2011), Sanches e Teodoro (2006), Vitaliano (2013), entre outros.

Estes autores corroboram da perspectiva de que, o professor para atuar em contexto educacional inclusivo, necessita de ter uma sólida formação, seja ela, inicial, continuada e/ou em serviço, voltada, o mais próximo possível da situação real de sala de aula inclusiva. Citamos Rodrigues (2014, p. 13) que ilustra a nossa fala quando advoga que os professores “[...] devem vivenciar durante a formação experiências semelhantes àquelas que irão enfrentar [...].” Baseados na afirmativa do autor, consideramos que, tanto na formação inicial, continuada e/ou em serviço, os cursos de formação devem abordar as situações que o professor pode encontrar, ou encontra, em sala de aula que tem matriculados os alunos com NEE, a fim de oferecer um suporte de base sólida para que o professor possa avaliar, planejar e intervir de forma adequada.

Nas discussões da perspectiva da formação de professores para a EI, desde os anos 90, encontra-se também a formação do professor de EF para a inclusão escolar dos estudantes com NEE. Para fundamentar as nossas discussões citamos alguns dos pesquisadores que se dedicam à formação do professor de EF, a saber: Barreto et al. (2013); Boato, Sampaio e Silva (2012); Cruz (2005, 2008); Cruz e Lemishka (2010); Fiorini (2015); Gomes (2007); Rodrigues (2003, 2008); Rodrigues e Rodrigues (2011), entre outros.

Embora os professores acolham os estudantes com NEE nas suas aulas, pesquisas revelam que os professores de EF, se declaram sem preparo para atender os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência (BARRETO et al., 2013; FIORINI; MANZINI, 2016). O fato dos professores de EF não se sentirem preparados pode estar diretamente associado à falta de formação ou formação inadequada. Sugere-se que sejam revistos os currículos dos cursos de licenciatura em EF.

Pensando na necessidade de rever os cursos de formação o Ministério da Educação (MEC) apresenta a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2018) para o Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018. O objetivo da proposta apresentada pelo MEC ao CNE é:

[...] uma primeira reflexão, objetivando propiciar o início de estudos e debates para a instituição da base nacional de formação de professores da Educação Básica, que oriente as diferentes formas de habilitação para a docência nas etapas e modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (BRASIL, 2018, p. 8).

O documento é baseado em três eixos que nortearão a formação inicial e continuada dos docentes de todo o país, são eles: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, que discutiremos adiante.

Esta proposta para BNC da formação de professores visa abrir o debate com as instituições formadoras, estados, municípios e escolas, para aperfeiçoar, complementar e, a partir da proposta, reformular as normativas para a formação de professores no Brasil. Após esse trâmite, o documento é devolvido ao MEC para homologação. (BRASIL, 2018)

Com base neste contexto, este artigo tem por objetivos: 1) verificar o que indica a versão preliminar da proposta para BNC em relação à formação dos professores da educação básica, no que se refere ao atendimento educacional dos estudantes com NEE em sala de aula inclusiva; 2) analisar a adequação das orientações contidas na proposta para BNC para minimizar as dificuldades encontradas pelos professores de EF em relação à formação inicial, para incluir estudantes com NEE dispostas nas pesquisas mais recentes da área. Levantamos como problema o seguinte questionamento: o que a proposta para BNC da formação de professores da educação básica orienta aos cursos de formação de professores, especificamente na formação inicial, a respeito da inclusão de estudantes com NEE? Será que, as orientações contidas nessa proposta, estão relacionadas às dificuldades que os professores de EF, vivenciam para incluir os alunos com NEE em suas aulas?

2 | METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica. A pesquisa documental utiliza-se de material que ainda pode ser reelaborado ou alterado, conforme explica Gil (2002, p. 45) “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda nenhum tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” Para o mesmo autor, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente por livros e artigos científicos. De acordo com Gil (2002, p. 45), “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.”

Para a realização da fase da pesquisa documental, consultamos o portal do Ministério da Educação (MEC) e buscamos o documento Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (2018), disponível no endereço: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Para a fase da pesquisa bibliográfica consultamos o portal da capes, utilizando o campo “busca por assunto” e selecionamos, 16 artigos e 2 teses de doutorado, relacionados

ao tema “dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais”. Também foram utilizados para a pesquisa bibliográfica, seis documentos físicos, sendo: dois livros e quatro capítulos de livros, de posse dos pesquisadores. Ao total foram selecionados 25 documentos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analisaremos inicialmente o que indica a proposta para BNC da formação de professores da educação básica para, melhorar a formação inicial dos professores de todo o país. Este documento está organizado em cinco capítulos, a saber: I – Estado da arte da formação de professores; II – Visão sistêmica da formação; III – Matriz de competências profissionais; IV – Limites e indicação e V – Bibliografia. No capítulo III – Matriz de competências profissionais - encontram-se as competências profissionais, divididas em três eixos: 1 – conhecimento profissional; 2 – prática profissional; 3 – engajamento profissional. Baseados nestes três eixos de competência procuraremos verificar se há alguma orientação a respeito da formação dos professores da educação básica, para melhorar a inclusão de estudantes com NEE e tomaremos por base as dificuldades encontradas pelos professores de EF da educação básica.

De acordo com a proposta para BNC da formação de professores da educação básica, Brasil (2018, p. 44, grifo nosso) no eixo do conhecimento profissional:

[...] o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, **demonstrar conhecimento sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem**, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Percebemos na indicação do primeiro eixo, conhecimento profissional, no que se refere a demonstrar conhecimento sobre os estudantes e seus processos de aprendizagem, o texto da proposta para BNC não explica sobre quais tipos de estudantes que os futuros professores têm que ter conhecimento, considerando que no universo escolar, temos os estudantes com NEE e ainda outras possíveis especificidades, caracterizando a diversidade e a heterogeneidade. A proposta para BNC também não especifica quais processos de aprendizagem são esses. Dessa forma podemos supor que para evitar rotulações esta proposta tem como base todos os estudantes sem distinções, ou por outro lado, seus organizadores não se atentaram para a diversidade de alunos que atualmente estão presentes na escola e, ainda se referiram ao aluno padrão, que não apresentam dificuldades. No entanto, a preocupação com o processo de aprendizagem dos alunos alude ao objetivo que todos possam aprender. Considerando essas suposições, essa proposta para BNC

carece de mais explicações para que não gere essas interpretações.

A dificuldade em conhecer os estudantes, se confirma quando relacionadas com as dificuldades sentidas pelos professores de EF da educação básica, advindas da formação inicial, que encontramos na literatura, como: falta de conhecimento para trabalhar com a heterogeneidade (BARRETO et al., 2013; BOATO, 2012; CRUZ, 2005; CRUZ; LEMISHKA, 2010; FIORINI; MANZINI; 2014, 2015; GOMES, 2007; GREGUOL, MALAGODI e CARRARO, 2018; RODRIGUES, 2003; SILVA, SOUSA e VIDAL, 2008; SOUZA e BOATO, 2009). Estes pesquisadores indicam que os professores de EF, não possuem conhecimento suficiente para trabalhar com turmas heterogêneas e essa dificuldade encontrada pelos professores de EF, segundo Cruz (2005), Fiorini e Manzini (2015) e Gomes (2007), é atribuída a deficiências nos cursos de licenciatura, diretamente relacionadas com a formação inicial.

Alguns pesquisadores também evidenciaram que os professores de EF relatam não ter informações sobre a deficiência do aluno que está incluso em sua sala de aula, o que pode vir a comprometer as ações positivas que poderiam desenvolver em suas aulas (CRUZ, 2005; GREGUOL; MALAGODI; CARRARO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2015). A falta de informação sobre as deficiências também pode estar atribuída à fragilidade dos cursos de formação inicial.

Como consequência decorrente da falta de preparo do professor de EF, para lidar com seus estudantes com deficiência, ocorre a dispensa dos referidos alunos das aulas de EF, verificada nas pesquisas de Boato, Sampaio e Silva (2012); Greguol, Malagodi e Carraro (2018); Munster (2013) e Rodrigues (2003). Sendo assim o aluno não se beneficia dos conteúdos apresentados pela EF e, de certa forma, a dispensa é considerada um alívio para o professor.

Percebemos que, para o professor de EF trabalhar adequadamente com a diversidade faz-se necessários investimentos nos cursos de formação inicial de professores. Rodrigues (2003, p.80), indica que “A formação inicial [...] [...] tem de seguir modelos isomórficos isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional.” Boato, Sampaio e Silva (2012) e Rodrigues (2003) enfatizam que, para a formação acadêmica ser efetiva, deve-se ter um enfoque voltado à heterogeneidade, inclusive as pessoas com deficiência, e com NEE, em todas as disciplinas dos cursos de licenciatura, inclusive o de EF, o que disseminaria o conhecimento acerca da inclusão de estudantes em vários campos de conhecimento.

Com base nas dificuldades apresentadas pelos professores de EF, com relação ao eixo, conhecimento profissional, salientamos que este eixo, pode orientar os cursos de licenciatura a oferecer mais informações para os futuros professores sobre os estudantes com NEE, para que possam atender a heterogeneidade em

sala de aula, conhecer sobre os vários tipos de deficiências e evitar a dispensa dos estudantes das aulas de EF.

Já no eixo, prática, segundo a proposta para BNC da formação de professores da educação básica (BRASIL, 2018, p. 45, grifo nosso), o professor deve:

[...] planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo.

Neste segundo eixo, prática profissional, que norteia a formação do futuro professor, a proposta para BNC da formação de professores da educação básica, prevê que o futuro professor saiba planejar as suas ações para que alcance o seu objetivo, que é ensinar e gerenciar o ambiente de sala de aula para garantir a aprendizagem de todos.

Com relação à prática do professor de EF, o que se tem evidenciado, é que, os professores que têm estudantes com NEE inclusos, não planejam suas aulas, ou planejam mas, não conseguem executar e estes professores não conseguem organizar o ambiente educativo quando têm aluno com NEE incluso.

Sobre o planejamento de aulas dos professores de EF, autores como, Cruz e Lemishka (2010); Fiorini e Manzini (2014) e Mauerberg-de Castro et al. (2013), citam que há a falta de planejamento de aulas para atender as necessidades dos estudantes com e sem deficiência. Mauerberg-de Castro et al. (2013) pontuam que, na maioria das vezes as atividades são improvisadas. Fiorini e Manzini (2014) citam que há momentos em que o professor planeja, mas estes planejamentos por vezes falham então, os professores improvisam. A este cenário atribuímos a falta de conhecimento que o professor de EF tem sobre a deficiência e sobre as potencialidades dos estudantes com NEE, assim certamente o planejamento apresentará falhas.

Com relação a, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, proposto pela BNC da formação de professores da educação básica, além de saber planejar as suas ações o professor também deve saber organizar o ambiente de aprendizagem. Segundo Cruz e Lemishka (2010, p.322) nas aulas de EF, a organização do ambiente ocupa um espaço importante no contexto escolar e a falta dele é um fator a ser considerado como “[...] dificultador para a inclusão de estudantes com e sem deficiência”. O professor precisa atentar-se em organizar o ambiente de forma que todos os estudantes, o vejam e o escutem, caso contrário alguns estudantes poderão não compreender a atividade proposta.

Autores como Silva, Sousa e Vidal (2008), afirmam que os professores de EF têm dificuldades em, gerenciar e organizar a disciplina, quando há alunos com e sem deficiência juntos e se pautam na rotina, o que não favorece a inclusão dos alunos

que apresentam algum tipo de deficiência.

O que se tem evidenciado é que os professores de EF têm dificuldades, com relação à prática profissional, em planejar, criar e gerir ambientes ricos em aprendizagem, em situação de inclusão de estudantes com NEE. A proposta para BNC da formação de professores da educação básica, não comenta como será o processo de ensino dos futuros professores, nos cursos de licenciatura, no que diz respeito à criar e gerir ambientes de aprendizagem. Portanto explicita a necessidade de tais habilidades, mas não sugere como o curso poderia garantir tais aprendizagens.

No terceiro e último eixo da proposta para BNC está o engajamento profissional. No eixo engajamento prima-se que “o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender.” (BRASIL, 2018, p. 47)

Quanto ao engajamento com o seu próprio desenvolvimento profissional, professores de EF quando procuram por formação continuada encontram cursos vagos e específicos para uma determinada deficiência e não abordam a realidade escolar (FIORINI, MANZINI, 2014). Para Barreto (et al. 2013, p.162) quando os professores de EF buscam formação continuada, se deparam com “[...] falta de informação e cursos gratuitos oferecidos para a capacitação”. Portanto não basta apenas o professor engajar-se com o seu desenvolvimento profissional, é importante também que os cursos que oferecem a formação continuada estejam também engajados em oferecer qualidade de informações, as mais próximas possíveis do dia a dia escolar do professor.

De forma geral evidenciamos de um lado, as orientações superficiais da proposta para BNC da formação de professores da educação básica, dividida em três eixos: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, relacionados com a formação inicial, e de outro lado, as dificuldades sentidas pelos professores de EF da educação básica, para incluir alunos com NEE, relacionadas com a formação inicial. Esperamos que em algum momento as informações se encontrem.

4 | CONCLUSÃO

Com base no objetivo do nosso trabalho, concluímos que: a proposta para BNC da formação de professores apresenta poucas orientações para melhorar a formação inicial dos professores da educação básica de todo o país, com relação à inclusão de estudantes com NEE, na educação básica. Como evidencia as análises elas se apresentam vagas e não explicitam como operacionalizá-las.

Verificamos que as dificuldades encontradas pelos professores de EF, para incluir alunos com NEE, com relação à formação inicial, foram: a falta de conhecimento

para trabalhar com a heterogeneidade, a falta de conhecimento sobre a deficiência dos estudantes, a dispensa dos alunos das aulas de EF, falta de planejamento, falta de organização do ambiente e que, encontram pouca oferta de cursos de formação continuada ou cursos vagos.

Tomando por base os professores de EF, somos conduzidos a pensar que, a proposta para BNC da formação de professores da educação básica, deve se atentar para as dificuldades encontradas pelos professores para então deliberar as futuras Diretrizes mais adequadamente, indicando as ações a serem seguidas pelos cursos de licenciatura, na formação inicial.

Sugerimos que, quando a proposta para BNC for disponibilizada para consulta pública, nós professores da educação básica, professores do ensino superior e demais interessados, sugiram ações que possam melhorar os cursos de licenciatura, na formação inicial, no que diz respeito à inclusão de estudantes com NEE.

Lembramos que a Resolução nº 2, de 2015 ME/CNE/CP que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, afirma no capítulo III, artigo 8º, que “O (A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a”, inciso VIII, “demonstrar consciência [...] [...] de necessidades especiais [...]”. Se a situação já está insatisfatória com a resolução atual, imagine sem as indicações que nela constam.

REFERÊNCIAS

BARRETO, M. A. et al. A preparação do profissional de educação física para a inclusão de alunos com deficiência. **PODIUM: Sport, Leisure and Tourism Review**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 152-167, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.podiumreview.org.br/ojs/index.php/rgesporte/article/view/41>. Acesso em: set. 2018.

BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. de et al. (Orgs). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 75 – 81.

BOATO, E. M.; SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. Capacitação de professores para inclusão de pessoas deficientes nas aulas de educação física. **Desafio Singular**- Unipessoal, Lda Vila Real, Portugal. *Motricidade*, 2012, vol. 8, n. S2, pp. 891-900. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273023568113>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: ago. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Base nacional para formação do professor vai revisar cursos para conhecimento e valorização. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71951>. Acesso em: mar. 2019.

_____. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 1 de jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: mai. 2018.

_____. **Ministério da Educação**. Proposta para base nacional comum da formação de professores da educação básica. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Cassia/Desktop/BNC%20Formação%20de%20Professores%20-.pdf>. Acesso em: mar. 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Portaria ministerial 948, de 09 de outubro de 2008**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: abr. 2015.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 254 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Campinas. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274958>. Acesso em: jan. 2016.

_____, G. C. et al. Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.2, p. 69-82, Jul.-Dez., 2015. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/issue/view/361>. Acesso em: out. 2018.

_____, G. C.; LEMISHKA, I. Ambientes inclusivo e exclusivo no processo ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência mental em aulas de educação física. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 315-326, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: set. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>. Acesso em: mar. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014 – Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>. Acesso em: set. 2018.

_____, M. L. S.; MANZINI, E. J. Prática pedagógica e inclusão escolar: concepção dos professores de educação física. **Revista da Sobama**, Marília, v. 16, n. 2, p. 15-22, Jul./Dez., 2015. Disponível em: <http://www.sobama.org.br/arquivos/revistas/sobama/sobama-2015-16-2.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: **LONGHINI, M. D.** (Org.). O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

_____, R.; BLANCO, L. M. V. A educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p. 15 - 35.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina e educação física especial nas instituições de ensino superior públicas do estado do Paraná**. 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/teses/Gomes.pdf. Acesso em: jun. 2018.

GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.1, p.33-44, Jan.-Mar., 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382018000100033&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: set. 2018.

MAUERBERG-DE CASTRO, E. et al. Educação física adaptada inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Ciência em Extensão**, v. 9, n.1, p. 35-61, 2013. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/730/803. Acesso em: ago. 2018.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, 2014, p.157-173. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jul. 2018.

MUNSTER, M. A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, Marília, v. 14, n. 2, p. 27-34, Jul./Dez., 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301282844_Inclusao_de_Estudantes_com_Deficiencias_em_Programas_de_Educacao_Fisica_Adaptacoes_Curriculares_e_Metodologicas. Acesso em: out. 2018.

RODRIGUES, D. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>. Acesso em: set. 2018.

_____, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, v.4, n.02, jul./out. 2008. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 7-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: mai. 2018.

_____, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Orgs). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 45–63.

_____, D. LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n 41, jul.-set., 2011, p. 41-60. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar>. Acesso em: set. 2018.

SANCHES, I. R. Da integração à inclusão escolar. In: **Em busca de indicadores de educação inclusiva**. A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Série Teses da Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias, 2011, 360 p.

_____, I. R.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Portugal. **Revista Lusófona**, 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>. Acesso em: mar. 2018.

SILVA, R. H. R.; SOUSA, S. B.; VIDAL, M. H. C. Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão. **Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1793>. Acesso em: nov. 2018.

SOUZA, G. K. P.; BOATO, E. M. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas aulas de educação física do ensino regular: concepções, atitudes e capacitação dos professores. **Educação Física em Revista**, v. 3, n. 2, 2009. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/1341/1019>. Acesso em: out. 2018.

UNESCO. **Ministério da Educação e Ciência da Espanha**. Declaração de Salamanca e Linha de

Ação. CORDE. Brasília: Ministério da Justiça, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

VITALIANO, C. R. **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, 159 p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Atividade física adaptada 47

Aulas de educação física 1, 22, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 56, 89, 90, 91

B

Base nacional comum 2, 14, 81, 83, 84, 90

C

Crianças 29, 34, 35, 36, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 66, 71, 75, 82, 83

E

Educação inclusiva 81, 82, 89, 90, 91

Esporte 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 28, 32, 33, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 64, 65, 73, 75, 77, 79, 80

Esporte adaptado 47, 48, 49, 55

Esportes 1, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 25, 28, 31, 47, 52, 53, 56

F

Formação de professores 58, 72, 74, 77, 79, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 100, 102, 103

Formação inicial 81, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 94

H

História 16, 17, 18, 19, 21, 29, 61, 63, 64, 70, 72, 77, 79, 94, 98

I

Inclusão 4, 9, 14, 19, 32, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92

Influência 1, 3, 11, 19, 27, 66, 70, 72

N

Necessidades educacionais especiais 81, 82, 85, 91, 92

P

Percentual de gordura 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

Plano nacional de educação 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 104, 105

R

Resistência cardiorrespiratória 34, 36, 37, 41, 43, 45

S

Saúde 5, 6, 9, 10, 25, 34, 35, 36, 44, 45, 46, 51, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 80

Simbologia 16, 18, 19

T

Takkyu volley 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56

 **Atena**
Editora

2 0 2 0