

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)



Atena
Editora

2018

**FORMAÇÃO
DOCENTE**
PRINCÍPIOS E
FUNDAMENTOS

Antonio Carlos Frasson
Antonella Carvalho de Oliveira
Lucimara Glap
(Organizadores)

Formação Docente: Princípios e Fundamentos

Atena Editora
2018

2018 by Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira e Lucimara Glap

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
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. Carlos Javier Mosquera Suárez – Universidad Distrital Francisco José de Caldas/Colombia
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall'Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
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
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F723 Formação docente [recurso eletrônico]: princípios e fundamentos / Organizadores Antonio Carlos Frasson, Antonella Carvalho de Oliveira, Lucimara Glap. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
275 p. : 5.753 kbytes

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-93243-90-5
DOI 10.22533/at.ed.905180905

1. Educação. 2. Professores - Formação. I. Frasson, Antonio Carlos. II. Oliveira, Antonella Carvalho de Oliveira. III. Glap, Lucimara. IV. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

PREFÁCIO

Este livro, organizado em quatro eixos, produto de alta qualidade acadêmica, é resultado de pesquisas coletivas e multi-institucionais, realizadas no Grupo de Pesquisa Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal de Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Todas as pesquisas realizadas, descritas e analisadas pelos artigos que compõem cada eixo, revelam o compromisso dos pesquisadores em articular o trabalho acadêmico com a realidade educacional brasileira, em todas as etapas e níveis de ensino.

O primeiro eixo contempla o leitor com discussões contemporâneas sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e suas implicações na educação. As discussões e análises, presentes nesses artigos, apontam que tanto a ciência como a tecnologia devem estar atreladas ao compromisso ético, político e profissional de professores e pesquisadores, para construir uma sociedade mais justa, humana e igualitária. Nesse processo de construção, a escola é entendida como o *lócus* privilegiado para estimular e desafiar os estudantes, a assumirem posturas mais ativas, críticas frente as demandas tecnológicas.

Os artigos que compõem o segundo eixo tratam de estudos sobre a Educação a Distância (EaD), modalidade de ensino que, segundo os autores, promove a democratização da educação. A importância da EaD para a formação de milhares de brasileiros, tanto na graduação como na pós-graduação, não pode ser ignorada, pois esta modalidade de ensino, considerando as dimensões continentais e as disparidades regionais de nosso país, é a que possibilita o acesso à educação. Destarte, todos os problemas institucionais que afetam essa modalidade de ensino, que devem ser superados pelo poder público, esta tem uma função social, que deve ser reconhecida.

No eixo três, o leitor depara-se com discussões, extremamente significativas, voltadas para o ensino da matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Os artigos que abordam esta temática transitam pela análise das práticas pedagógicas até a propositura de formação continuada para os professores que atuam nestas etapas de ensino, para que os mesmos tenham condições de articular o saber da área de conhecimento, com a prática pedagógica desenvolvida na sua ação docente. Ainda neste eixo há artigos que apontam para questões fundamentais, que devem estar presentes nas discussões sobre a construção de uma escola pública inclusiva. O conceito de escola inclusiva, presente nos estudos, superam o entendimento de que esta escola deve estar apenas voltada para atender os estudantes portadores de deficiência, ainda que isto deve ser considerado. Mas trata, sobretudo, da construção, enquanto política pública, de uma escola preocupada com as singularidades do lugar onde está inserida, como é o caso das escolas localizadas no campo, que precisam ampliar as possibilidades de acesso aos estudantes, suprimindo barreiras que as limitem. A preocupação dos autores foi a de demonstrar que o saber (conteúdo),

obrigatoriamente, tem que estar atrelado na relação do como se ensina (forma, prática) e nesse movimento dialético considerar o contexto para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

A importância da academia cumprir a sua função social, de compromisso com a educação básica, tanto em relação aos cursos superiores de formação inicial, quanto à necessidade das pesquisas na pós-graduação, estarem enfrontadas com as demandas das escolas públicas, são posicionamentos que o leitor vai desvendar transitando pela leitura dos artigos que compõem o quarto eixo. Os artigos são resultados de pesquisas desenvolvidas por professores de quatro instituições superiores, que estão debruçados sobre análises de dados, que revelaram o despreparo de professores, gestores e equipe pedagógica da educação básica, para atenderem as demandas do alunado que está matriculado nas classes de ensino regular.

Ao escrever este prefácio tive a intenção de contextualizar o livro alinhando a expectativa do leitor com as teorias e análises que foram desenvolvidas nos artigos que compõem a obra. Nesse sentido, convido os leitores para fazer o mesmo trajeto que fiz e conhecer o trabalho de pesquisa sério que está sendo desenvolvido por este grupo. Parabêniso a todos e agradeço o presente.

Esméria de Lourdes Saveli
Doutora em Educação /UNICAMP-SP

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1..... | 1 |
| TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: RUMO A UMA DISCUSSÃO EM CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE NO BRASIL | |
| Rodrigo Barbosa e Silva Luiz Ernesto Merkle | |
| CAPÍTULO 2..... | 18 |
| ENSINO DE CIÊNCIAS COM ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS) PARA OS ANOS INICIAIS: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CLUBE DE CIÊNCIAS ADAPTADO | |
| Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira Fabiane Fabri | |
| CAPÍTULO 3..... | 35 |
| ALGUMAS RELAÇÕES ENTRE CTS E A ARTE: DISCUTINDO 3 TELAS DE JOSEPH WRIGHT | |
| Awdry Feisser Miquelin Amanda Loos Vargas | |
| CAPÍTULO 4..... | 46 |
| EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: POLÍTICAS PÚBLICAS E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO PELA UAB (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL) | |
| Luís Guilherme Gonçalves Cunha Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos | |
| CAPÍTULO 5..... | 59 |
| DIÁLOGOS ASSÍNCRONOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE DA INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM | |
| Nei Alberto Salles Filho Virgínia Ostroski Salles | |
| CAPÍTULO 6..... | 74 |
| A EXPERIÊNCIA NA EAD VISTA PELA TEORIA | |
| Katrym Aline Bordinhão dos Santos João Henrique Berssanette | |
| CAPÍTULO 7..... | 81 |
| A LEGISLAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): RESGATE HISTÓRICO COM AVANÇOS OU IMPOSSIBILIDADES PARA A OFERTA DE UM ENSINO MÉDIO DE QUALIDADE? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI 9.057/2017 | |
| Marcus William Hauser Cheperson Ramos Edevaldo Rodrigues Carneiro Gislaine Kazeker de Siqueira Rogério Ranthum | |
| CAPÍTULO 8..... | 91 |
| REVISITANDO APONTAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA | |
| Damaris Beraldi Godoy Leite Sandra Regina Gardacho Pietrobon Gislaine Kaizeker Juliane Retko Urban Marcus William Hauser Rogério Ranthum | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 9..... | 109 |
| ATENÇÃO CONJUNTA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA COM E SEM DEFICIÊNCIA VISUAL | |
| Miriam Adalgisa Bedim Godoy Maria Stella Coutinho de Alcantara Gil | |
| CAPÍTULO 10..... | 125 |
| DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CAMPO | |
| Sandra Aparecida Machado Polon | |
| CAPÍTULO 11..... | 144 |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA: RELATOS E REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA | |
| Franciele Clara Peloso Marlova Estela Caldatto Janecler Aparecida Amorin Colombo | |
| CAPÍTULO 12..... | 154 |
| A CRIANÇA E O JOGO MATEMÁTICO NOS ANOS INICIAIS | |
| Andreia Bulaty | |
| CAPÍTULO 13..... | 173 |
| ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES | |
| Karina Soledad Maldonado Molina | |
| CAPÍTULO 14..... | 195 |
| FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO | |
| Carolina Paioli Tavares Eliane Mauerberg-deCastro | |
| CAPÍTULO 15..... | 207 |
| A FORMAÇÃO DE PROFESSOR PARA A INCLUSÃO | |
| Elsa Midori Shimazaki Renilson José Menegassi Liliana Yukie Hayakawa | |
| CAPÍTULO 16..... | 222 |
| POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E OS DESAFIOS FRENTE À FORMAÇÃO DOCENTE | |
| Eliziane Manosso Streiechen Gilmar de Carvalho Cruz Cibele Krause-Lemke | |
| SOBRE OS ORGANIZADORES..... | 241 |
| SOBRE OS AUTORES..... | 242 |

EIXO 1 – CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE (CTS)

APRESENTAÇÃO

As reflexões deste eixo estão centradas em temáticas que abrangem pesquisas atuais na perspectiva da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). As abordagens trataram especificamente, do panorama geral das pesquisas sobre o tema e suas implicações na graduação e na pós-graduação. Sabe-se que o interesse em pesquisas com abordagens CTS, no contexto do ensino, vem crescendo e com isso tem aumentado a heterogeneidade de suas propostas, apontando a necessidade de reflexões e discussões sobre os rumos dessas pesquisas.

O trabalho dos autores Rodrigo Barbosa e Silva e Luiz Ernesto Merkle, intitulado “Tecnologias Educacionais: rumo a uma discussão em Ciência, Tecnologia e Sociedade no Brasil”, traz uma reflexão sobre o campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade e suas implicações em educação. O artigo versa as discussões do Grupo de Pesquisa Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS), do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Ponta Grossa.

Já as discussões trazidas pelas autoras Rosemari Monteiro Castilho Foggiatto Silveira e Fabiane Fabri, no artigo “Ensino de Ciências com enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) para os Anos Iniciais: Uma Experiência a partir do Clube de Ciências Adaptado”, traz elementos que foram contextualizados em forma de prática pedagógica com docentes em curso, onde as discussões tinham como base os estudos da CTS e sua aplicabilidade para os anos iniciais. As autoras destacam que o desenvolvimento de atividades na área de Ciências deve proporcionar uma alfabetização científica e tecnológica por meio da abordagem CTS, descrevendo uma experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que é algo que precisa ser expandido.

O estudo trazido pelos autores Awdry Feisser Miquelim e Amanda Loos Vargas, “Algumas relações entre CTS e a arte: Discutindo 3 telas de Joseph Wright”, objetivou evidenciar resultados de pesquisa bibliográfica sobre três telas do pintor inglês Joseph Wright do século XVIII, ainda, trouxe um breve relato de seu contexto histórico, e possíveis relações para potencializar diálogos CTS. Os autores tratam a pesquisa como uma investigação teórica que envolve a prática de sala de aula numa perspectiva mais ampla, fugindo de práticas diretamente conteudista que em muito permeia no Ensino.

Desta forma, a partir desta apresentação dos escritos dos autores e das autoras, os leitores e leitoras são convidados (as) para refletir sobre os estudos tratados neste capítulo acerca das discussões contemporâneas sobre CTS.

Virgínia Ostroski Salles

FORMAÇÃO DOCENTE NA ÁREA DA INCLUSÃO

Carolina Paioli Tavares

Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
Ponta Grossa - PR

Eliane Mauerberg-deCastro

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Rio Claro - SP

RESUMO: Escrever sobre inclusão é um convite a discutir o paradoxo contexto educacional dos dias de hoje, especialmente no que diz respeito às aulas de educação física. Nas últimas três décadas debatemos extensamente sobre o papel do professor de educação física e sua contribuição na construção de um ambiente de aula que seja favorável à diversidade e à inclusão. É fato que o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que tornou obrigatória a matrícula de crianças deficientes no ensino regular nas escolas públicas, trouxe à tona um imenso desafio no que diz respeito à inclusão. Discussões, que vão desde a acessibilidade e adequação de composições arquitetônicas (e.g., desenho universal) até a capacitação profissional, refletem uma realidade complexa, especialmente, dentro do ambiente escolar. Neste artigo, faremos uma breve introdução histórica sobre a inclusão, discutiremos como o contexto de estilo de vida fisicamente ativo modificou a qualidade de vida de indivíduos com

deficiência ao longo dos últimos anos, e como a formação docente, através das atualizações dos currículos da educação física, capacitou os docentes para esse novo desafio em diferentes ambientes inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Inclusão, Formação docente.

1 | INTRODUÇÃO

1.1 Uma breve história sobre a inclusão

De acordo com Mauerberg-deCastro (2013), apenas no final dos anos 80, com iniciativas de ministérios e secretarias estaduais, o Brasil deu os primeiros passos com o objetivo de aprovar legislações mais modernas, publicar material especializado para capacitar profissionais e, efetivamente, engajar-se enquanto sociedade em campanhas e programas de apoio ao esporte, saúde e educação do indivíduo com deficiência. Porém, tais avanços parecem ainda ser insuficientes para atender os quase 45 milhões de brasileiros (24% da população) que possuem algum tipo de deficiência, segundo o IBGE (2010) (MAUERBERG-deCASTRO, 2011).

Embora mais modernas, tanto as leis quanto os programas de inclusão ainda não resolveram os problemas fundamentais que

dizem respeito às mudanças nas atitudes das pessoas acostumadas a discriminar minorias (MAUERBERG-deCASTRO, 2001). Muitas pessoas ainda enxergam o mundo pelos olhos da exclusão, afirmando que não há espaço para todos e operando nos termos da escassez (SOLER, 2005). Uma sociedade que pretende ser construída respeitando os princípios de respeito, igualdade e tolerância, precisa refletir sobre sua vulnerabilidade na aderência e engajamento com valores preconceituosos e comportamentos discriminatórios. Além disso, mudanças também são necessárias nas atitudes em relação aos estereótipos negativos, frequentemente associados às minorias. Essas mudanças requerem, antes de tudo, um processo de reeducação, especialmente, sobre a história e origem daqueles que sempre foram vítimas de discriminação e exclusão social. As pessoas com deficiência são essencialmente o foro desta discussão.

Embora recentes, as iniciativas direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência na sociedade convergem crenças no campo da educação, por exemplo, de que os alunos com deficiências devem ser incluídos em todos os setores da escola, inclusive na educação física (MARTINS, 2010). Além das escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos também vêm dando os primeiros passos na eliminação de barreiras arquitetônicas, por exemplo, para que as pessoas com deficiências tenham a oportunidade de compartilhar os mesmos ambientes tal como a população em geral (PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004). Porém, barreiras físicas, assim como a implementação de princípios dos desenhos universais para atender a demanda de diversidade de usuários com múltiplas necessidades e habilidades (STEINFELD; MAISEL, 2012), não são a única preocupação com sucesso de inclusão numa sociedade. A tendência paternalista no sistema de organizações tanto governamentais como não governamentais, excluem a participação ativa de pessoas com deficiência em torno de decisões e projetos. Um bom exemplo é a falta de liderança de indivíduos com deficiência no setor do esporte (MAUERBERG-deCASTRO et al., 2016). No nível mundial, na maioria das regiões, o setor da educação, mesmo com intenções (governamentais) centradas em garantir os direitos civis, continua sem uma direção efetiva quanto a oportunidades iguais (aos alunos) e qualidade na formação dos profissionais (MAUERBERG-deCASTRO et al., 2017).

Desde o final dos anos de 1980, o Governo Federal vem tentando implementar nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1988) projetos que resultem na reflexão a respeito dos aspectos sociais, éticos, motores e estruturais gerados na escola e na própria sala de aula. A atual política educacional brasileira (i.e., LDB nº 9394/96) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 2000) inclui, em suas metas, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular com apoio de atendimento educacional especializado. Contudo, não se trata apenas de cumprir a lei e admitir a matrícula desses alunos. O que realmente vale é a oferta de serviços complementares, a adoção de práticas criativas na sala de aula, adaptação do projeto pedagógico, reavaliação de posturas e construção de uma nova filosofia educativa (GUIMARÃES, 2003).

É importante salientar que a implementação de leis e políticas públicas que enfocam a diversidade e igualdade de direitos também deve estar atrelada com a criação de programas e parcerias com grandes empresas e meios de comunicação (MARTINS, 2010). Essa é uma estratégia que contribui, por exemplo, para uma releitura da sociedade atual através de transformações nos ambientes físicos, da visibilidade dada aos deficientes a partir de diferentes perspectivas e nas atitudes das pessoas, incluindo os próprios deficientes (SASSAKI, 1997).

Atitudes desfavoráveis de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência podem interferir em vários aspectos da aula, como o seu conteúdo, a maneira e motivação com que esta é ministrada e na habilidade do aluno com deficiência ajustar-se, sentir-se aceito, e, conseqüentemente, aprender (MARTINS, 2010). Mudanças nas atitudes tem sido o ponto focal de discussão na inserção e modernização de estratégias de inclusão na escola no mundo todo (MAUERBERG-deCASTRO et al., 2017; MAUERBERG-deCASTRO, 2001; 2017).

Indivíduos que ocupam cargos de liderança nos setores governamental, empresarial ou educacional, precisam estar dispostos a transformar suas próprias atitudes exclusivas e individualistas quanto ao assunto atitudes de aceitação e inclusão. Líderes com e sem deficiência devem ser parte de um projeto amplo e solidário que inspire transformações irrestritas na sociedade.

A convivência com pessoas deficientes tem sido uma grande ferramenta educacional, preparando indivíduos mais conscientes para a vida, para as suas possibilidades e para a diversidade (MARTINS, 2010). Um bom exemplo disso está no modelo de tutoria entre alunos com e sem deficiência (MAUERBERG-deCASTRO, 2017; BLOCK, 2016).

Segundo Mauerberg-deCastro (2013a), a experiência com ambientes inclusivos na educação física nos mostra que, a partir da diversidade, contextos criativos e construtivos apontam para soluções de aprendizagem de alunos com e sem deficiência. Os benefícios são potencializados quando o ambiente educacional é estimulante, motivador, e, principalmente, quando proporciona a oportunidade de desenvolvimento de habilidades sociais e engajamento em atividades adequadas. Embora o aluno deficiente tenha acesso irrestrito à escola regular nos dias de hoje, muitos professores ainda os dispensam das aulas de educação física por confundirem deficiência com doença, por comodismo ou por desconhecimento de estratégias de ensino.

O professor passa pelo dilema de conhecer e avaliar a verdadeira dimensão das necessidades individuais e também do grupo com que trabalha. Nas aulas de educação física, por exemplo, a presença de alunos com níveis de habilidades diferentes é e sempre será uma constante. Alunos menos habilidosos ou talentosos para um ou outro esporte sempre sofreram exclusão. Salvo raras exceções, estes ainda continuam excluídos das boas oportunidades de aprendizagem. Pelos mesmos motivos, alunos com deficiência continuam sendo excluídos. O educador é um dos principais personagens nesse complexo organograma entre a oportunidade e a

concretização efetiva da inclusão.

1.2 Inclusão e atividade física: desafios e benefícios

Nos dias de hoje sabe-se que indivíduos com deficiência – independente da faixa etária - têm tido mais oportunidades de praticar algum tipo de atividade física em programas sociais diferenciados, especialmente em ambientes inclusivos (MAUERBERG-deCASTRO, 2011). Entretanto, em oposição à oferta de educação física – seja no ambiente escolar ou na comunidade – a demanda ao esforço nas aulas tem sido superficialmente abordada. A exemplo do que acontece com indivíduos com problemas de saúde e com histórico de sedentarismo, indivíduos deficientes não são suficientemente desafiados a manterem-se eficientemente ativos (PANHAN, MAUERBERG-deCASTRO, 2011). Em síntese, alunos com e sem deficiência estão cronicamente sedentários. A escola, por sua vez, está desarticulada desta realidade de sedentarismo e insiste numa proposta curricular de educação física que a torna insuficiente (e.g., poucas aulas semanais, limitada duração, excesso de atividades sedentárias dentro da sessão de aula, etc.) e desmotivante a todos os alunos.

Demandas realistas e eficientes em relação ao gasto energético desses indivíduos ainda são superficialmente tratadas tanto na programação quanto na execução de protocolos de intervenção (MAUERBERG-deCASTRO, 2011; WINNICK, 2004). A realidade da maioria dos indivíduos com algum tipo de deficiência no Brasil e no mundo mostra que ainda são escassas e ineficientes as oportunidades de engajamento em atividades esportivas, seja com objetivo de movimentar-se, jogar ou praticar um esporte ou atividade física regular (MAUERBERG-deCASTRO, 2017). As atividades físicas, esportivas ou de lazer direcionadas às pessoas com deficiências devem possuir valores terapêuticos e evidenciar benefícios de saúde, tanto na esfera física quanto psicológica (PANHAN, MAUERBERG-deCASTRO, 2011).

Estudos recentes também trazem à tona a discussão dos inúmeros benefícios da prática de esporte e atividade física tanto na expectativa quanto na qualidade de vida dos deficientes (MAUERBERG-deCASTRO; CAMPBELL; TAVARES, 2016; MAUERBERG-deCASTRO et al., 2013a; PANHAN, MAUERBERG-deCASTRO, 2011). Embora os benefícios de um estilo de vida fisicamente ativo sejam semelhantes ao de pessoas não deficientes, sabe-se que um dos maiores obstáculos em relação aos deficientes está centrado na falta de oportunidade de práticas físicas estruturadas, planejadas e direcionadas a essa população. É obrigação do professor ou instrutor impor demandas atraentes e ao mesmo tempo intensas ao esforço para qualquer aluno, independente da sua condição (MAUERBERG-deCASTRO, 2011). De acordo com Panhan e Mauerberg-deCastro (2011), um contexto inclusivo não deve procrastinar esta recomendação. Para isso, um conjunto de fatores deve ser considerado inicialmente na estruturação desses programas, em especial, a partir das informações de cada participante. Entre os fatores a serem abordados, encontram-se: o histórico com prática regular de atividade física, se a alimentação é saudável, o status geral

da saúde, a motivação pessoal para ser ativo fisicamente, além das oportunidades disponíveis de atividade física.

Envelhecer sedentário constitui uma péssima combinação na preservação do status da saúde, especialmente quando quem envelhece é o indivíduo deficiente. Indivíduos com deficiência intelectual, por exemplo, possuem maior tendência a ter problemas de saúde, tais como obesidade, problemas cardíacos e metabólicos quando comparados a indivíduos sem deficiência. Uma pesquisa realizada pela Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) do Estado de São Paulo revelou que, apenas na última década, houve um aumento de 20 anos na expectativa de vida das pessoas com deficiência intelectual. Segundo essa pesquisa, a expectativa de vida passou de 35 anos, em 1991, para 55 anos, em 2000 (NERI, 2003). A ausência da prática de atividade física na rotina desses indivíduos pode acelerar o aparecimento de problemas relacionados ao envelhecimento, além de comprometer precocemente a sua qualidade de vida (TAVARES *et al.*, 2014).

De fato, a prática regular de atividades físicas, seja através do desporto ou em aulas de educação física, é considerada um fator de proteção contra os processos degenerativos do organismo, atuando como um importante agente promotor de saúde (BARRETO *et al.*, 2005). Além disso, a adesão à prática regular do exercício físico resulta em maior conscientização dos benefícios concretos por parte desses indivíduos, inclusive ampliando relações sociais, equilibrando estados emocionais e promovendo a melhora de funções orgânicas (MAUERBERG-deCASTRO *et al.*, 2013a).

Dentro de seu potencial biológico, indivíduos com qualquer tipo de deficiência podem realizar atividades físicas regulares seja através das atividades desenvolvimentistas, de esporte ou de lazer. Essas atividades, no geral, se forem iniciadas na infância e continuarem até a vida adulta, e se os níveis ideais de exigências aos gastos energéticos forem ajustados a esses indivíduos, teremos uma oportunidade realista e eficaz em reduzir os efeitos negativos do processo de envelhecimento precoce e de melhorar a qualidade de vida ao longo de todas as etapas do desenvolvimento (MAUERBERG-deCASTRO, 2011). Boa parte dessas etapas ocorre durante a vida escolar.

Apesar dos benefícios conhecidos da atividade física, as instituições de ensino segregado e do ensino regular no Brasil ainda mantêm uma rotina nas aulas de educação física insuficiente no que se refere à quantidade (ou seja, dois encontros por semana subdivididos em aulas teóricas, 50 minutos de aula incluindo idas ao vestiário e deslocamento das salas de aula; excessivo tempo gasto com instrução verbal) (MAUERBERG-deCASTRO, 2013a). Por conta desses fatores, o tempo efetivo da atividade física acaba sendo reduzido drasticamente. É importante salientar também que a intensidade na demanda de esforços dentro da aula é outro fator limitante aos benefícios da prática física na escola. Professores, por excesso de zelo e desinformação sobre o status da saúde de seus alunos, acabam por reduzir a intensidade das atividades tornando a educação física sedentária na própria aula. Além disso, outros componentes afetam a qualidade da aula, tais como: turmas com

grande número de alunos, falta de material/equipamento esportivo, dificuldades no gerenciamento de disciplina e falta de capacitação do professor para trabalhar com grupos de habilidades heterogêneas, entre outros (SILVA; SOUZA; VIDAL, 2008).

Mauerberg-deCastro (2011) sugere que dois ingredientes são fundamentais a uma prática efetiva ao desenvolvimento e à saúde: “máxima participação”, ou seja, ninguém fica de fora em momento algum da aula. A frequência no engajamento ativo em exercícios ou atividades motoras deve ser superior a 60-70% da duração total da aula. Esta recomendação deve estar adequada com a condição de saúde de cada aluno. A presença de distúrbios cardiorrespiratórios e metabólicos pode impor um desafio importante quanto à segurança da aula e não pode ser ignorado nem pela escola, tampouco pela família que é parceira na providência de informações médicas do aluno. A duração restante geralmente ocorre nos períodos de instrução, transição entre atividades, repouso e outras atividades de espera ou deslocamento ao local da atividade; e “atividades não sedentárias”, o que nos leva ao assunto intensidade do esforço. A maioria dos alunos, salvo características médicas especiais, deve ter a oportunidade de se exercitar sob a demanda de esforços na intensidade entre 50% e 70% da frequência cardíaca máxima. Combinados os dois princípios, podemos esperar mudanças significativas nas capacidades físicas dos alunos, deficientes ou não (MAUERBERG-deCASTRO *et al.*, 2013a).

No contexto inclusivo, a ação do educador físico — tendo ou não em mente um protocolo de reabilitação —, segue numa linha não determinista, e a frequente falta de previsibilidade nas ações e metas pedagógicas não pode justificar que programas de atividade física adaptada sejam improvisados (MAUERBERG-deCASTRO, 2017). Seja qual for o contexto da estimulação, a meta do profissional de educação física é proporcionar um meio de desenvolvimento geral e a manutenção ou recuperação da saúde.

1.3 Atitudes dos professores em relação ao ensino de deficientes

A formação profissional na área de educação física evoluiu muito nos últimos anos. A implantação da disciplina de educação física adaptada (EFA) no currículo mínimo de educação física foi assegurada a partir da Resolução nº 3/87 do Conselho Federal de Educação (MAUERBERG-deCASTRO, PALLA, CAMPOS & COZZANI, 1999). Atualmente a disciplina de educação física adaptada ou similar é ministrada na maioria dos cursos de educação física das faculdades e universidades públicas e privadas brasileiras. O conhecimento em EFA é imprescindível para todos os estudantes e professores de educação física independente da sua área preferida de atuação, pois o aluno com deficiência não está somente em ambientes segregados. Com o advento da inclusão, é mais comum hoje em dia encontrar nas escolas regulares alunos com deficiência física, intelectual, visual, auditiva ou com distúrbios de aprendizagem (na fala ou na escrita), por exemplo.

Quando se fala em inclusão nas aulas de educação física escolar, por exemplo,

um ponto certamente fundamental para o sucesso é a preparação do professor que entrará em contato direto com todos os alunos. Muitos professores mostram-se “insatisfeitos e temerosos quanto à efetivação da inclusão de alunos com deficiências nas escolas, por julgarem que suas formações universitárias não lhes ofereceram subsídios necessários para atuar nessa situação” (PEDRINELLI, 2002, p. 57). Os professores que não promovem a inclusão em suas aulas apresentam uma das duas características: ou uma atitude segregadora, por entenderem que devido à dificuldade ou diferença de aprendizagem, os alunos com deficiência deveriam estar em ambientes educacionais especiais; ou a crença de que são desprovidos de conhecimentos para atuar com a diferença, não sabendo como e o que fazer.

Segundo Sousa (2002), a preparação de professores para atuarem em um ambiente de inclusão não depende apenas de uma disciplina de educação física adaptada nas instituições universitárias, mas sim de o tema permear todas as demais disciplinas, tornando-se um assunto amplamente discutido no ambiente acadêmico. Carmo (2002, p.37) reitera essa necessidade e acrescenta que “o desafio na formação dos professores é conciliar os princípios da disciplina educação física adaptada com os princípios da inclusão escolar”. Vale destacar, também, que a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente (SANT’ANA, 2005).

Lima e Duarte (2001, p.21), argumentam que a inclusão deveria ser vista como “um motivo que levará ao aprimoramento da capacitação profissional de professores, constituindo uma ferramenta para que a escola se modernize em prol de uma sociedade sem espaço para preconceitos, discriminações ou barreiras sociais”. O adjetivo “inclusivo” deveria implicar desafios múltiplos no interior da escola, requerendo profissionais envolvidos com o projeto de forma clara e ampla (CAMPOS, 2005). Em decorrência dessa visão, nenhum educador deveria desconhecer o sentido de sua ação educativa. A educação física, quando desprovida de qualquer significado e ministrada por um profissional sem o devido conhecimento sobre os fundamentos essenciais da interdisciplinaridade e da inclusão, pode apresentar problemas para todos os alunos (MARTINS, 2010).

Sem uma didática diferenciada, sem a formação necessária, seguramente, a inclusão será uma tarefa difícil de ser levada adiante. Nesse caso, a disciplina de educação física se tornará apenas mais uma ferramenta de exclusão, à medida que continuar exaltando a excelência dos mais habilidosos, incentivando competições entre os mais fortes, qualificando a presença dos mais fracos e menos capazes na turma. Segundo Mauerberg-deCastro (2011), atitudes positivas de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência são necessárias para o sucesso de qualquer programa onde estes sejam participantes. O professor de educação física é o principal facilitador no processo ensino-aprendizagem de habilidades motoras e esportivas de alunos com e sem deficiência em diferentes ambientes (p. ex. escola

regular e especial, clubes, academias, entre outros). Enquanto ensina, o professor também transmite valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Enquanto ensina, o professor também aprende com seus alunos e, por conseguinte, oferece uma oportunidade aos seus alunos (com e sem deficiência) de experimentarem o ato de guiar a aprendizagem do outro. Este é um contexto dinâmico, imprevisível, desafiador, e extremamente recompensador.

Diversos fatores podem interferir nas atitudes de professores em relação ao ensino de alunos com deficiência na escola regular como, por exemplo, crenças, intenções, sentimentos, desejos, medos, convicções, preconceitos e tendências a agir por conta de experiências passadas (FISHBEIN, 1967 *apud* PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004). Além disso, a quantidade de contato com pessoas com deficiência pode interferir nas atitudes de professores de educação física em relação ao ensino de alunos com deficiência. Professores que tiveram maior contato com pessoas com deficiência apresentaram atitudes mais favoráveis do que professores que nunca ensinaram alunos com deficiência (TRIPP, FRENCH & SHERRILL, 1995).

A avaliação de atitudes nos permite identificar os fatores que afetam e interferem na formação de atitudes favoráveis e/ou desfavoráveis de professores e como eles se sentem em ministrar aulas para alunos com deficiência. A avaliação de atitudes pode auxiliar na criação de estratégias de intervenção apropriadas para determinado grupo de professores de educação física em escolas e/ou programas na comunidade (PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004).

Embora o movimento para a inclusão escolar no Brasil tenha começado a se expandir no final dos anos 90 com a implementação da LDB 9394, estudos mostram que poucos educadores conhecem todos os princípios da proposta de ensino inclusiva (MAUERBERG-deCASTRO *et al.*, 2013b; SANT'ANA, 2005; PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004). Curiosamente, desconhecimento e resistência com a filosofia de inclusão é um assunto global (MAUERBERG-deCASTRO *et al.*, 2017). Apesar da literatura especializada em educação e educação especial enfatizar a proposta do ensino inclusivo, está ainda fica restrita a pesquisadores e interessados na área, não atingindo professores e estudantes. Esse conhecimento deveria ser adquirido através dos cursos superiores e demais experiências dentro da profissão, porém, na maior parte das vezes, o estudante não possui tais informações dos diferentes conteúdos e estratégias para o ensino em diferentes situações, e acaba baseando o ensino de educação física em experiências pessoais como atleta ou aluno nas aulas de educação física escolar ou em academias.

Os resultados encontrados no estudo de Palla e Mauerberg-deCastro (2004) revelam que a experiência prática em educação física adaptada ainda é insuficiente. Esse estudo realizado com professores e acadêmicos de educação física revelou que 70% dos estudantes possuem menos de 5 meses de contato estruturado formalmente (e.g., estágio) com a inclusão, e 45% dos professores não possui nenhuma experiência prática com educação física adaptada. Considerando que 100% dos estudantes

frequentaram a disciplina de educação física adaptada no curso de educação física, a experiência com inclusão provavelmente foi obtida através de estágios. Independente da qualidade dessa experiência e se esta é ou não suficiente para a boa formação do estudante, ela é superior à vivenciada pelo grupo de professores estudados, dos quais 34% não cursou a disciplina de educação física adaptada, porque esta ainda não existia no Brasil.

É comum que professores que estejam atuando há mais tempo na rede de ensino justifiquem a sua inabilidade de trabalhar com pessoas com deficiência em função de um déficit na sua própria formação. Considerando que o advento da disciplina voltada para pessoas com deficiência no ensino superior é relativamente recente, esses educadores acabam dependendo de iniciativas de reciclagem e capacitação fomentada pelas instituições governamentais, o que na maioria das vezes não acontece. Além disso, em alguns casos, estudantes e professores de educação física acabam não se interessando em ensinar alunos com deficiência por acreditarem que não tem o “dom”, ou pelo fato de não quererem se submeter a possíveis situações de desafio e dificuldades.

Diferentes estudos sobre atitudes frente ao ambiente inclusivo, no geral, revelam que há uma tendência de funcionários, professores e estudantes de educação física apresentarem atitudes favoráveis em relação ao ensino de alunos com deficiência (MAUERBERG-deCASTRO *et al.*, 2013b; TAVARES, 2011; SANT’ANA, 2005; PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004). Esta inclinação a atitudes positivas demonstra que apesar de professores estarem determinados a ensinar alunos com deficiência, falta de qualificação profissional, de oportunidades de emprego, e/ou boas condições de trabalho acabam refletindo uma realidade mais definitiva na carreira do professor.

Devido à falta de experiência ensinando alunos com deficiência que muitos professores trazem consigo e à carência de conteúdos de educação física adaptada na formação acadêmica dos participantes, fica evidente a necessidade de implementação de planos de ação que incluam, tanto durante a formação superior, como ao longo da carreira na escola: (a) criação de cursos de capacitação profissional na educação física adaptada para os professores que atualmente estão na escola ou em outros setores da educação física; (b) criação de grupos multi-disciplinares (inclusive com as famílias) que tenham a função de materializar propostas de melhoria tanto curricular como na infraestrutura da escola; (c) aumento de carga horária nas disciplinas de educação física adaptada oferecida nos cursos de educação física; (d) implementação de estágios supervisionados obrigatórios em educação física adaptada (estágios com crianças, jovens, adultos, idosos, obesos, sedentários, diabéticos, etc.); (e) criação de cursos de extensão à comunidade oferecidos nas universidades pelos departamentos de educação física; (f) criação de parcerias entre líderes da instituição/comunidade e aqueles dos setores públicos e privados para a geração de verbas (PALLA; MAUERBERG-deCASTRO, 2004); (g) intercâmbio de experiências e de pessoal em nível local e externo (e.g., viagens regionais e internacionais) com objetivo

de visibilidade de projetos e programas com o esporte e a atividade física em geral; (h) recrutamento de líderes estudantis com deficiências em funções extracurriculares na instituição e na comunidade (e.g., grêmios, eventos, comissões e auxiliares de professores).

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacitação e valorização do professor são pontos fundamentais no processo de inclusão. De modo geral, é um fator que assegurará o progresso, a qualidade e a manutenção de todos os alunos na escola. Ainda, é óbvia a necessidade da diminuição de atitudes preconceituosas e exclusivas pelos professores e futuros professores. Todas as pessoas envolvidas no processo educacional devem ser ouvidas e respeitadas, e as decisões e responsabilidades devem ser compartilhadas e determinadas perante o consenso do grupo, da família e do aluno. Qualquer determinação de encaminhamento para a escola inclusiva deve ser feita considerando se o contexto inclusivo seria a melhor opção por conta das características de cada aluno com deficiência.

Pelo exposto, mais uma vez ressaltamos que a efetiva implementação do conceito do acesso de todos à escola e outros ambientes inclusivos parece estar seriamente ameaçada pela falta de preparo, tanto das instituições como dos educadores inseridos nas mesmas. Muitas vezes, os próprios cursos superiores deixam lacunas quanto à preparação do futuro profissional para a possibilidade da inclusão. As mudanças de atitudes certamente passam pelo preparo contínuo, pelo suporte de serviços de apoio e por parcerias com o professor. É visível que ainda são necessárias adaptações no modo de pensar e refletir dos sujeitos envolvidos nesse processo. Precisamos ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional e social inclusivo que respeite os direitos fundamentais de todos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, S. M.; PINHEIRO, A. R. O.; SICHIERI, R.; MONTEIRO, C. A.; FILHO, M. B.; SCHIMITD, M. I.; LOTUFO, P.; ASSIS, A. M.; GUIMARÃES, V.; RECINE, E. G. I. L.; VICTORA, C. G.; COITINHO, D.; PASSOS, V. M. A. **Análise da Estratégia Global para Alimentação, Atividade Física e Saúde, da Organização Mundial da Saúde.** Epidemiologia e Serviços de Saúde, Belo Horizonte, v.14; n. 1, 41-68p, 2005.

BLOCK, M. E. **An inclusive approach to adapted physical education.** Baltimore: Paul H. Brookes. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CAMPOS, H. O **compromisso com a educação inclusiva.** Jornal informar é incluir. Santo André, Ed. 22, ano III, 2005.

- CARMO, A. A. **Inclusão Escolar e Educação Física: que movimentos são estes?** Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola.** Brasília: Integração, 2002.
- GORGATTI, T. **Deficiências: a diversidade faz parte da vida!** São Paulo: Artmed, 2005.
- GUIMARÃES, A. **Inclusão que funciona.** Revista Escola. São Paulo: Setembro, 2003.
- LIMA, S. M. T.; DUARTE, E. **Educação Física e a escola inclusiva.** In: SOBAMA. Temas em educação física adaptada. Curitiba: UFPR, 2001.
- MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade física adaptada.** 2. Ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011.
- MAUERBERG-deCASTRO, E. **Abordagens teóricas do comportamento motor. Conceitos dinâmicos aplicados aos processos adaptativos e à diversidade do movimento.** In: GUEDES, M. G. (Ed.). Aprendizagem motora. Lisboa: Edições FMH, p. 105-125, 2001.
- MAUERBERG-deCASTRO, E.; CAMPBELL, D. F.; TAVARES, C. P. **The global reality of the Paralympic Movement: Challenges and opportunities in disability sports.** Motriz: Revista de Educação Física (Online), v. 22, p. 111-123, 2016.
- MAUERBERG-deCASTRO, E.; TAVARES, C. P.; PANHAN, A. C.; IASI, T. C. P.; FIGUEIREDO, G. A.; CASTRO, M. R.; BRAGA, G. F.; PAIVA, A. C. **Educação Física Adaptada Inclusiva: impacto na aptidão física de pessoas com deficiência intelectual.** Revista Ciência em Extensão, v. 9, p. 35-61, 2013a.
- MAUERBERG-deCASTRO, E.; PAIVA, A. C. S.; FIGUEIREDO, G. A.; COSTA, T. D. A.; CASTRO, M. R.; CAMPBELL, D. F. **Attitudes about inclusion by educators and physical educators: effects of participation in an inclusive adapted physical education program.** Motriz: Revista de Educação Física (Online), v. 19, p. 649-661, 2013b.
- MAUERBERG-deCASTRO, E.; KLAVINA, A.; KUDLÁČEK, M.; SIT, C.; INAL, S. **An international perspective in physical education and professional preparation in adapted physical education and adapted physical activity.** In: C. D. Ennis (Editor). Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies, (pp, 241-275). New York, USA: Taylor & Francis.
- MAUERBERG-deCASTRO, E. **Theory and practice in adapted physical education. The Disability Rights Paradigm in Synchrony with Complex Systems Concepts.** In: C. D. Ennis. (Ed). Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies (pp 205-222). New York, USA: Taylor & Francis.
- MAUERBERG-deCASTRO, E.; PALLA, A.C.; CAMPOS, C., COZZANI, M. **Programa de Educação Física Inclusiva - PROEFA - Inclusão.** Relatório de extensão apresentado ao Departamento de Educação Física UNESP: Rio Claro - Instituto de Biociências, 1999.
- MARTINS, C. S. **Inclusão de deficientes na escola regular: o papel do professor de**

educação física. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual de Ponta Grossa.

NERI, M. **Retratos da deficiência no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

PALLA, A. C.; MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos.** Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada, São Paulo, v. 9, n.1, p. 25-34, 2004.

PANHAN, A. C.; MAUERBERG-deCASTRO, E. **Atividade física adaptada não-sedentária. Um estudo de caso na deficiência intelectual.** Adapta, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 4-10, 2011.

PEDRINELLI, V. J. **Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades.** São Paulo: Manole, 2002.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

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

STEINFELD, E.; MAISEL, J., **Universal Design: Creating Inclusive Environments.** Wiley. pp. 408. 2012.

SILVA, R. H. R.; SOUZA, S. B.; VIDAL, M. H. C. **Dilemas e perspectivas da educação física diante do paradigma da inclusão.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 125-135, 2008.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural.** Rio de Janeiro: Sprint, 2005. 254p.

SOUSA, S. B. **Educação Física Inclusiva: um grande desafio para o século XXI.** Brasília: Integração, 2002.

TAVARES, C. P. **A relação entre um projeto de extensão em atividade física adaptada e a experiência pedagógica do acadêmico do curso de educação física.** Adapta (Rio Claro), v. 7, p. 49-54, 2011.

TAVARES, C. P.; MAUERBERG-deCASTRO, E.; PESTANA, M. B.; PAIVA, A. C. S.; DIAS, M. S.; MAGRE, F. L. **Are two-hour weekly sessions enough to improve health and fitness parameters in adults with intellectual disability?** In: European Congress of Adapted Physical Activity - EUCAPA. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid, Fundación Sanitas, Psysport, 2014, v. 1, p. 26-26.

TRIPP, A.; FRENCH, R., SHERRILL, C. **Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities.** Adapted Physical Activity Quarterly, v.12, p. 323-332, 1995.

WINNICK, J. P. **Educação Física e Esportes Adaptados.** São Paulo: Manole, 2004, 580p.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-93243-90-5

