

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO ACADÊMICO**

EDER MAGNO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

LAGES – SC

2019

EDER MAGNO DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA
INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez

LAGES – SC

2019

Ficha Catalográfica

Santos, Eder Magno dos.

S237f Formação continuada de professores de educação física para inclusão de pessoas com deficiência (as): desafios e possibilidades/Eder Magno dos Santos – Lages, SC, 2019.

112 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Carmem Lúcia Fornari Diez

1. Deficiência física. 2. Educação física. 3. Formação continuada. I. Diez, Carmen Lúcia. II. Título.

CDD 371.12

(Elaborada pela Bibliotecária Silvana de F. R. Dalla Costa - CRB-14/748).

Folha de aprovação

Não importa quanto a vida possa ser ruim, sempre existe algo que você pode fazer e triunfar. Enquanto há vida, há esperança.

Stephen Hawking

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a parte gratificante de lembrar todo o percurso de uma trajetória das quais as dificuldades enfrentadas são lembradas e reconhecidas como sucesso.

Difícil é reconhecer? ou não reconhecer? os que estavam juntos nessa caminhada de muitas batalhas, muitas vezes doloridas, por estar sozinho no processo da escrita...

Enfim...

Agradeço a Deus pela fé e crença da sua divindade.

Aos meus Pais Marcos Antônio Magno e Iara Muniz, que sempre me apoiaram;

Aos meus Tios e Tias, em especial Terezinha Magno, Bete Magno, Airto Magno, Joaquim Magno, Daura Magno e Renato Magno;

Aos meus Irmãos, Jean, Fernando, Fernanda, Juliana, Malu, Lúcio e Karolyne;

Aos meus professores e funcionários do PPGE/Uniplac, em especial minha orientadora professora Dra. Carmen Lucia Fornari Diez e aos professores Dr^o Fililipi Amorim, Dra. Lurdes Caron e Dra. Izabel Cristina Feijó que, mesmo distante, sempre presente quando solicitada.

Aos meus amigos do mestrado, em especial Júlia Moraes, Cristian Roberto, Luciana Oliveira, Frida Rangel, Gislaine Matos, Valmir Calori e Simone Dulz.

Aos meus amigos que a vida enviou, Fabrício Matos, Elisa Amaral, Fabiola Maciel, Marcos Reis, Eliane Alves, Jane Bender, Kátia Cilene, Mário Lúcio, Fabrício Costa, Karla Costa, Nalury Rosa, Ariana e Areta Campos.

Às escolas e seus colaboradores com quem trabalhei durante todo o mestrado, E.M.E.B. Professor Pedro Cândido, E.E.B. Francisco Manfrói e Colégio Policial Militar Feliciano Nunes Pires;

À Secretaria Municipal de Educação de Lages e os professores participantes da pesquisa;

A todos os envolvidos direta ou indiretamente nesse processo.

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a formação continuada de professores de Educação Física para inclusão de pessoas com deficiência. O problema que suscitou a pesquisa faz referência à necessidade de identificar ações concretas das unidades escolares municipais e de professores na formação continuada, com vistas a que os educandos com deficiência tenham direitos ao acesso e permanência, considerando a escola como um lugar da construção de cidadania. Assim, o estudo teve como objetivo geral compreender como se dá a Formação Continuada de Professores na Educação Física da rede municipal de ensino de Lages/SC, dos 6º aos 9º anos, considerando o desenvolvimento das Práticas Inclusivas voltadas para pessoas com deficiência. A metodologia usada é de abordagem qualitativa, descritiva e de campo, sendo que foi realizada na rede municipal de ensino de Lages/SC, com professores de educação física que tinham alunos com deficiência física. Para a coleta de dados utilizou-se, além da pesquisa bibliográfica referente à Formação Continuada de Professores de Educação Física para Inclusão de Deficientes, os documentos e diretrizes que normatizam tal processo de construção, seguido de uma entrevista semiestruturada realizada com os docentes. Para analisar os dados das entrevistas, usou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016). A sistematização da pesquisa foi efetuada em três partes: na primeira parte, foram explorados conceitos e concepções sobre o tema, políticas públicas, percurso histórico e trajetórias dos cuidados com os deficientes; na segunda, foram apresentados aspectos da formação continuada de professores, estabelecendo uma abordagem sobre as questões legais da formação continuada dos professores, os desafios, perspectivas, saberes docentes e as práticas pedagógicas, bem como as trajetórias históricas dos professores de educação física, e por fim possibilidades e perspectivas da educação física no desenvolvimento dos deficientes, e suas relações com inclusão no lócus educacional. Os resultados lançam o olhar para questões tais como a necessidade de uma formação continuada de educação física na sua especificidade; que os saberes docentes necessários para uma prática inclusiva, contundente e comprometida seja alinhavada com os pares e toda comunidade em geral; a motivação positiva dos professores irá beneficiar os aspectos cognitivos, motor e efetivo em detrimento aos desafios arquitetônicos, auxiliando na intervenção profissional; a capacidade de flexibilização do currículo escolar por parte da educação física escolar concederá benesse a todos os alunos com ou sem deficiência; os anos de experiência e vivência junto aos deficientes trará significado de inclusão haja vista que as escolhas profissionais se constroem por influências e durante a formação inicial. Desta forma, considera-se a importância de políticas públicas que garantam a qualificação/formação continuada que respeite e valorize as particularidades especificidade, assim os saberes práticos e experienciais dos professores de educação física inclusiva.

Palavra-chave: Formação Continuada. Educação Física Inclusiva. Deficiência Física.

ABSTRACT

This dissertation has as an object the Continued Formation of Physical Education Teachers for the Inclusion of person deficiency: challenges and possibilities, the problem this research emerged from is justified by understanding the necessity of identifying concrete actions of the municipal school units and of teachers in the continued formation, viewing that the handicapped students have a wider access and permanence rights, considering the school as a place of citizenship building. The intended study had as main goal to comprehend how the Continued Formation of Physical Education Teachers from the municipal schools of Lages – SC, from 6th to 9th year works, considering the development of Inclusive Practices involving the Physically. The methodology used is the qualitative, descriptive and field approach, taking place at the municipal education network of Lages – SC, with physical education teachers the dealt with handicapped students. For the data collecting we used, besides the bibliographic research referring to the Continued Formation of Physical Education Teachers for the Inclusion of Physically, the documents and guidelines that regulate this building process, followed by a semi structured interview. To analyze the interview data we used the content analysis proposed by Bardin (2016). The systematization of the research was done in three parts; on the first we explore concepts conceptions about the theme, public policies, historical route and trajectories of the care with the physically, on the second, we present aspects of the Continued Formation of teachers, establishing an approach about the legal points of the Continued Formation of teachers, the challenges, perspectives, teaching knowledge the pedagogical practices, as well as the historical route of the physical education teachers, and lastly, the possibilities and perspectives of the physical education on the development, and its relations with the inclusion in the educational place. From the results emerged punctual aspects, such as the necessity of a continued formation on physical education specific aspects; the necessary teaching knowledge for an inclusive practice, blunt and committed to be banded with the peers and the community in general; the teachers' positive motivation will benefit cognitive, motor and effective aspects to the detriment of the architectural challenges, helping in the professional intervention; the flexibility capacity of the scholar curriculum by the scholar physical education will conceive benefits to all the students with or without physical deficiency; the experience and living years among the handicapped will bring an inclusion meaning considering that the professional choices are built by influences and during the initial formation. This way, we consider the importance of a public policy that assures a continued qualification/formation that respects and values the specificity of the practical and experiential knowledge of inclusive physical education teachers.

Key words: Continued Formation, Inclusive Physical Education, Deficiency.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições e conceituações.....	16
Quadro 2 - Unidades Escolares Municipais.....	27
Quadro 3 - Alunos com deficiência por segmentos.....	28
Quadro 4 - Total de Deficiências específicas por C.E.I.M.s e E.M.E.B.s.....	28
Quadro 5 - Números de Deficientes Físicos por E.M.E.B.s e C.E.I.M.s.....	29
Quadro 6 - Alunos com Deficiência Física por gmento.....	29
Quadro 7 - Ciclos de Desenvolvimento Profissional.....	56-57
Quadro 8 - Relação entre os dados e objetivos.....	79
Quadro 9 – Perfil dos entrevistados.....	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração de Compreensão Conceitual	17
Figura 2 - Matriz de flexibilização Educação Física Inclusiva	68

LISTAS DE SIGLAS

AACD- Associação de Assistência à Criança Deficiente

ASDEF- Associação Serrana dos Deficientes Físicos

ASSESP- Associação Serrana Paradesporto

CADEME- Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

CID- Classificação Internacional de Doenças

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidades

CNE- Conselho Nacional de Educação

CREF- Conselho Regional de Educação Física

E.F.- Educação Física

LDB- Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

ONU- Organização das Nações Unidas

PARAJASC- Jogos Paradesportivos de Santa Catarina

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

SENEB- Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE- Secretaria de Educação Especial

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIPLAC- Universidade do Planalto Catarinense

E.M.E.B.- Escola Municipal de Educação Básica

C.E.I.M.- Centro de Educação Infantil Municipal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. INCLUSÃO	15
1.1. CONCEITOS E CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO	15
1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: LEIS E NORMAS.....	21
1.3. O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA DEFICIÊNCIA FÍSICA NO BRASIL.....	30
1.3.1. Trajetória dos cuidados com os Deficientes Físicos	34
1.4. INCLUSÃO <i>VERSUS</i> EXCLUSÃO	36
2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	41
2.1. ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	41
2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
2.3. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	48
2.4. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	52
3. A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	58
3.1. PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	58
3.1.1. Educação Física Inclusiva e o Currículo Escolar	58
3.1.2. Planejamento e estratégias Inclusivas na Educação Física.....	62
3.2. DEFICIENTES FÍSICOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	68
4. RESULTADOS DA PESQUISA	75
4.1. METODOLOGIA	75
4.2. ANÁLISE E TRATAMENTOS DE DADOS.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
ANEXOS	110
Anexo 1	110
Anexo 2	111

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Formação Continuada de Professores de Educação Física para Inclusão de Pessoas com deficiência: Desafios e Possibilidades” surgiram da minha afinidade com o tema inclusão educacional nas aulas de educação física. A ideia de pesquisar a temática, seus desafios e perspectivas na formação do professor, unindo a minha experiência docente na área e minha trajetória de vida pareceu coerente e eficaz tanto sob uma ótica pessoal como por uma ótica profissional. Vivenciei por um longo período a experiência de estar junto com as pessoas com deficiência física na vida profissional, por isso alguns questionamentos foram surgindo. O mestrado e o embasamento construído, acompanhado de reflexões teóricas sobre ações e formação do professor de educação física para o processo de inclusão educacional corroborou minha decisão pelo tema. A possibilidade de, apesar da infraestrutura escolar precária e inadequada para a acessibilidade apresentada em muitas unidades escolares do país, propor uma mudança que atenda com qualidade a diversidade é algo que precisa ser melhor explorada. Partindo dessa realidade, um viés possível para o que este trabalho se propõe é o de lapidar a formação continuada dos profissionais de educação física, uma vez que se percebe uma insuficiência nela. Agir para uma formação continuada mais cuidadosa e contempladora da diversidade é o ideal para quem trabalha com crianças e adolescentes, principalmente se dentre esses houver alguma deficiência. Muitas vezes, eles não se reconhecem e não conhecem o mundo ao seu redor e sofrem com o preconceito, além de terem de superar diariamente a deficiência.

Desse modo evidencia-se que o objetivo do estudo é compreender como se dá a Formação Continuada de Professores na Educação Física da rede municipal de ensino de Lages/SC, dos 6º aos 9º anos, tendo em vista o desenvolvimento das Práticas Inclusivas voltadas para pessoas com Deficiência. Sendo assim, elenca-se como objetivos específicos: identificar os saberes necessários aos professores de Educação Física para Inclusão de alunos com deficiência; verificar os desafios encontrados pelos professores de Educação Física para atender a inclusão de alunos com deficiência física; correlacionar políticas públicas relativas à inclusão com a formação de professores oferecida aos profissionais de educação física.

Conforme mencionado anteriormente, minha experiência de trabalhar com a ASDEF (Associação Serrana de Deficientes Físicos) trouxe uma vontade de compartilhar com outros profissionais as vivências adquiridas lá, sendo que o aprendizado é constante, já que se sabe da realidade nas muitas escolas que recebem e atendem deficientes não ser diferente da ASDEF. Trabalhando em um ambiente onde podem estar presentes pessoas com múltiplas

deficiências, é importante estar em constante formação para melhor recebê-los. Essa vivência de constantes formações tem gerado uma série de reflexões, interrogações, o desejo de aperfeiçoamento e a obrigação de partilhar as descobertas e conquistas com outros profissionais que amam o que fazem e que se preocupam com as humanidades para melhorar seu entorno. Considerando que as formações continuadas na rede municipal de ensino de Lages-SC acontecem, o que é muito positivo, no entanto carecem de uma abordagem da temática de inclusão. É preciso questionar tal mazela e solicitar/sugerir uma adequação, pois o professor irá desenvolver suas práticas e encontrará inúmeros desafios e problemas a serem superados.

Saber que em nossa cidade existe uma associação com pelo menos trezentos deficientes físicos me deixou impressionado, pois não há divulgação ou algo parecido. A minha participação em jogos como o PARAJASC (Jogos Abertos de Santa Catarina para Deficientes) provocou um desejo ainda maior de abraçar a causa da inclusão. Presenciar as dificuldades de pessoas com várias deficiências, algumas das quais muitas precisam de ajuda inclusive para alimentar-se, é algo que faz refletir sobre o que é ser humano. Portanto é necessário divulgar, para a sociedade, essa realidade que deve gerar mobilização. Hoje, a nossa cidade conta com duas associações que trabalham com deficientes físicos a ASSEP e a ASDEF, das quais me orgulho pela determinação e desejo de serem vencedores. Lages é, hoje, uma potência esportiva, a cidade catarinense com mais títulos no atletismo e com vários atletas integrantes da Seleção Brasileira Paraolímpica. Esse trabalho é árduo e conta com pouco apoio e incentivo. Por isso vejo que a escola não pode ser omissa nesse processo de inclusão, a escola é o lugar onde devemos aprender e ensinar.

Pensando assim, é dever do trabalho escolar além das questões pedagógicas, ensinar educandos e educadores o respeito à individualidade dos estudantes e ao mesmo tempo o incentivo à participação, o respeito e a convivência fraterna no coletivo, de modo a estimular o diálogo entre os diferentes. Conforme explicitado na BNCC que “compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem.” (BRASIL, 2017, p. 11).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) de 2013 para que se concretize a inclusão das pessoas com deficiência, a educação precisa ser fundamentada:

[...] na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus

direitos e deveres, compromissados com a transformação social. Diante dessa concepção de educação, a escola é uma organização temporal, que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, a fim de que os estudantes, indistintamente, possam adequar seus tempos de aprendizagens de modo menos homogêneo e idealizado. (BRASIL, 2013, p. 16).

Então surge uma preocupação sobre o que ensinar, sobre que fazer para que essas crianças e adolescentes não sejam tratados como coitados e incapazes, fortalecendo assim, uma prática pedagógica que proporcione “condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva” (BRASIL, 2013, p. 42). Preocupação, essa, que permite a reflexão sobre caminhos mais coerentes, bem como criando mecanismos para que as Formações Continuidas viabilizem e aprimorem a capacidade de informações para mudanças constantes em seu dia-a-dia.

Nesse caso, chama-se atenção para o objeto de estudo e para a importância de conhecer a fundo a relação de inclusão de deficientes na educação física e os desafios e as possibilidades na formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Lages-SC. Essa temática nos remete a algumas discussões reflexivas sobre deficiência e formação. A proposta desta dissertação, justifica-se por entender a necessidade de identificar ações concretas das unidades escolares municipais e de professores na formação continuada, com vistas a que os educandos com deficiência tenham uma ampliação dos direitos ao acesso e permanência, considerando a escola como um lugar da construção de cidadania. Reconhecer o papel da escola quanto da legitimidade de suas diferenças é um fator imprescindível na garantia à inclusão.

Por isso discutir esse tema é relevante e pode criar uma perspectiva evolutiva no processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência. Também é relevante educar o olhar da sociedade no modo geral fomentando uma ampliação da formação continuada do professor de Educação Física para atender a demanda de alunos com deficiências. Para tanto, estrutura-se esta dissertação em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, explora-se conceitos e concepções sobre o tema, políticas públicas, percurso histórico e trajetórias dos cuidados com os deficientes físicos. Todos esses aspectos ressaltam contextos e movimentos que são importantes para a construção do saber sobre as deficiências, dentro do panorama de Inclusão e Exclusão. Observando a deficiência com um olhar de legitimidade e possibilidades.

No segundo capítulo, são apresentados aspectos da formação continuada de professores, estabelecendo uma abordagem sobre as questões legais, os desafios, perspectivas,

saberes docentes e as práticas pedagógicas, bem como as trajetórias históricas dos professores de educação física. Abordam-se questões da formação continuada de professores de educação física na educação física inclusiva: intervenção, saberes docentes e ciclos de desenvolvimento profissional na carreira.

O terceiro capítulo dedica-se às possibilidades e perspectivas da educação física no desenvolvimento dos deficientes, e suas relações com inclusão no meio educacional, demonstrando o quanto é necessária uma intervenção objetivada nas capacidades, respeitando a individualidade de cada sujeito, ou seja, integrar e considerar a diversidade como um fator propício para a Inclusão.

No quarto e último capítulo, constam os resultados da pesquisa e suas implicações e relevância para o desenvolvimento profissional, além da metodologia que propicia diálogo fundamentado entre os dados coletados e a argumentação construída sobre os pilares da fundamentação teórica pesquisada e realizada.

1 INCLUSÃO

Este capítulo discorre sobre conceitos e concepções, políticas públicas, percurso histórico e trajetórias dos cuidados com os deficientes físicos sob uma ótica inclusiva. Todos esses aspectos ressaltam contextos e movimentos que são importantes para a construção do saber sobre as deficiências, dentro do panorama de Inclusão e Exclusão. Observando a deficiência com um olhar de legitimidade e possibilidades.

1.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO

Compreender a inclusão e conhecer seu conceito é essencial. Desse modo, acredita-se que tendo mais contato com as batalhas diárias travadas pelos deficientes para participarem mais ativamente da sociedade numa tentativa de obter uma qualidade de vida melhor se estabelecerá uma relação mais respeitosa com os deficientes. Uma vez que através do exercício da alteridade haja reconhecimento das necessidades do outro, aceitação das limitações que sua condição impõe, surgirá uma cooperação maior da sociedade em geral. Por isso é imperativo instaurar uma transformação no pensamento e nas ações das pessoas sem deficiência visando à garantia de acesso dos deficientes à educação, a qual oportunize ao deficiente reconhecimento de seus talentos e aprimoramento dos mesmos e conseqüentemente autonomia. A educação inclusiva de fato pode reorganizar a modo que estar inserido todas os alunos no mesmo contexto pode estabelecer uma visão que as diferenças existem e que são cuidadosamente vistas como diversidade estabelecendo um convívio entre toda humanidade.

Sendo assim, parte-se da exposição dos termos usados historicamente para fazer referência as pessoas com deficiência. Tempos atrás, essas pessoas eram escondidas da sociedade, expostas em circos e recebiam diversas denominações desrespeitosas. Segundo Soler (2009), eram chamadas de idiotas, cretinas, inaptas, aleijadas, anormais e diferentes, entre tantas outras. Parece difícil de acreditar nisso, mas a forma como os deficientes eram vistos e tratados era muito pior da realidade atual. Afortunadamente através de estudos e de pessoas que abraçaram a bandeira desse grupo muitos outros os termos foram surgindo para referendar os deficientes, como: Portadores de Necessidades Especiais, Portadores de Necessidades Educativas e até mesmo Deficientes. No próximo parágrafo, apresenta-se a definição legal da pessoa considerada deficiente.

Conforme o decreto 5296/04, que regulamentado pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 em seu Art. 2º, define pessoa com deficiência como, “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015, [s. p.]) Traz as definições na categoria tocante à pessoa com deficiência, as seguintes disposições:

I - deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;

II - deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz;

III - deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores;

IV- deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: a) comunicação; b) cuidado pessoal; c) habilidades sociais; d) utilização dos recursos da comunidade; e) saúde e segurança; f) habilidades acadêmicas; g) lazer; e h) trabalho;

V - deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências. (BRASIL, 2004).

Conhecer tais modalidades é uma forma de zelar e respeitar as pessoas com deficiência no meio que estão inseridas e evidenciando um padrão de normalização, visto que a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2011) considera que a deficiência não está na pessoa, mas na relação entre a pessoa com o meio, que impede sua participação plena na sociedade. Ter incapacidades de enfrentar obstáculos não pode ser julgada como fracasso para sociedade atual e globalizada.

A seguir, são apresentadas no quadro 1: algumas definições e conceituações dos termos utilizados para a educação especial, para que não haja um pré-conceito acerca dos deficientes, como: Educação Especial, Alunos da Educação Especial, Pessoa com Necessidades Especiais, Aluno com Necessidades Educativas Especiais, Potencialidades, Incapacidades, Reabilitação, Integração e Normalização, sendo apontadas a seguir as seguintes definições:

Quadro 1: Definições e conceituações

Educação especial	A educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial articula-se com o ensino regular. (MEC, 2015)
Alunos da Educação Especial	que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo. (MEC, 2015).
Pessoas com Necessidades Especiais	são as que apresentam necessidades permanentes ou temporárias e que necessitam de recursos especializados para a diminuição das dificuldades; (MEC, 2015)
Potencialidades	é a aptidão que o sujeito desenvolve para modificar eficiência realizada; (ISRAEL E BERTOLDI, 2012)
Incapacidades	incapacidade momentânea ou definitiva para exercer tarefas (FARREL, 2008).
Reabilitação	é restabelecer e preparar o sujeito para que obtenha uma capacidade de aprimorar e potencializar suas aptidões (ISRAEL E BERTOLDI, 2012)
Normalização	a normalização visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas as condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis, de modo geral, ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade (MANTOAN, 1997, p. 27).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tais definições evidenciam o quanto é necessário saber os termos adequados para o entendimento que essa perspectiva inclusiva vai assumindo, de modo que paulatinamente a sociedade vai modificando as representações que tinham sobre deficiência. Desta forma, é preocupante tanto o preconceito como a discriminação com os deficientes ainda hoje. A inclusão representa uma das formas de transformar a escola e seus sujeitos para um mundo melhor e mais humanizado. Desse modo essa perspectiva exige mudanças em nossos modos de pensar e atuar. Com isso, conceituar integração, exclusão, segregação e inclusão significa pensar no funcionamento do sistema educacional inclusivo, buscando um atendimento mais qualificado.

O conceito de integração está relacionado com grupos de diferentes níveis ou categorias sociais, econômicas entre outras, a fim de criar aproximação com os mesmos, (BRASIL, 1994). Mantoan (2015, p. 23), refere-se à integração como “[...] à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais [...]. Sendo essa integração a possibilidade de inserção ao meio escolar, com vistas de oportunizar o aluno o todo da escola.

Já a inclusão, segundo Mantoan (2015, p. 24), “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam

dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educacional.” Isso quer dizer que, é a escola que deve mudar no sentido de adaptar as mudanças, abraçando a diversidade. Talvez se encontre aí, na interpretação errônea da inclusão a maior fábrica de exclusão.

A exclusão ocorre quando separamos os alunos com deficiência, não considerando as diferenças e limitando a participação de todos. Não tendo nenhuma preocupação ou cuidado para incluir, ou até mesmo integrar o aluno com deficiência (SASSAKI, 2006). Assim, fica evidente o cuidado em compreender e ter entendimento do significado de excluir, para que possamos reconhecer as diferenças para que o paradigma educacional reorganize seus práticos educacionais. A inclusão exige uma compreensão mais abrangente, busca a transformação de todo o entorno onde os deficientes vivem, sem uma formação de fato o que pode e mais frequentemente acontece é a segregação.

Essa, segundo Sasaki (2003) salienta, acontece quando os alunos com deficiências são separados e isolados em instituições especializadas e não frequentam as escolas regulares. Não havendo inclusão. Pois esse despreparo da escola regular faz com que pais e responsáveis por deficientes se sintam mais seguros em deixar seus filhos somente em APAES.

Para melhor compreensão dos conceitos citados acima, apresenta-se a seguinte figura:



Fonte: Filosofia Hoje, 2018.

Para essa representação, buscamos dialogar com Mantoan (2015), que deixa claro que a educação inclusiva tem como objetivo restabelecer qualidade a todos. Entender isso é de grande valia, pois a educação para todos é acolher a todos os alunos sem distinção,

respeitando as diferenças dando possibilidades de estarem verdadeiramente inclusos na escola. Desta forma, devendo acontecer essa alteração na sociedade contando com aceitação de todos para se erradicar o preconceito e a discriminação. Se a educação fosse cumprida conforme suas atribuições essa normatização não precisaria existir.

Sabe-se que, com o passar dos tempos, as terminologias ou conceitos têm sido substituídos como comentado acima. Para a deficiência física não tem sido diferente. O progresso dos acontecimentos históricos e sociais tem “[...] valorizado as possibilidades de aprendizagem dos alunos especiais e não de suas limitações físicas”. (ISRAEL e BERTOLDI, 2012, p. 15). Observa-se que a valorização do aluno conta mais que qualquer aspecto, deixando de lado estigmas de que o aluno com deficiência não pode e não consegue realizar atividades educacionais estabelecidas.

Nas DCNEB “[...] consideração sobre a inclusão, há valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013, p. 22).

Toda essa normatização de conceitos expressa o grande esforço de defensores das humanidades para que deficientes possam conviver na sociedade cumprindo seu papel social e educacional. Já são muitas as conquistas. Na sequência, expõem-se mais uma.

Nesse sentido, tem-se o aparecimento da Classificação Internacional de Doenças, o conhecido CID, cujo objetivo é orientar profissionais para prognósticos de doenças. O CID é utilizado em todo território nacional. Apesar de já ter existido algo semelhante anteriormente, conforme Israel E Bertoldi (2000) expõem, em 1989, houve outro tipo de classificação, Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens. O objetivo, mais uma vez, era tentar minimizar problemas relacionados ao trato de deficiência e colaborar com equipes profissionais. Em 2003, outro importante modelo de classificação aparece, trata-se da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Enfim todos esses modelos visavam a contribuir para um ideal de libertação e empoderamento dos deficientes.

Constata-se que a evolução das terminologias contribuiu para amenizar as dificuldades e diminuir discriminações acerca dos deficientes, superando prognósticos que o Ser Humano fazia com os deficientes sem ao menos conhecer a doença. Israel e Bertoldi (2000, p. 19) ressaltam que “[...] a tendência da sociedade em associar o corpo que apresente alguma deficiência física com uma incapacidade tem traduzido formas de representação social que estereotipam e segregam pessoas com deficiência física ao longo do tempo.” Por conta disso

discriminação, exclusão e até abandonos eram comuns, todas as pessoas que tivessem alguma deficiência era segregada, o corpo dito perfeito, era um dos requisitos para tal separação.

A Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) apresenta no seu documento da organização Mundial da Saúde a função e organização do corpo humano, participação e atividades, tendo os seguintes conceitos:

- Funções do corpo – as funções fisiológicas ou psicológicas do corpo humano;
- Estruturas do Corpo - as partes anatômicas do corpo humano tais como órgãos, membros e seus componentes;
- Deficiência - problemas de estruturas do corpo;
- Atividade – Execução como desempenho individual de uma tarefa ou ação;
- Limitações de Atividade – As dificuldades individuais que podem existir no desempenho de atividades;
- Participação – o desenvolvimento individual nas situações de vida em relação às condições de saúde, funções e estrutura do corpo humano, atividades e outros fatores contextuais;
- Restrições da Participação – Problemas individuais que podem existir para se incluir ou se envolver numa determinada situação de vida;
- Fatores Ambientais – Compõem o ambiente físico, social e de atitude no qual as pessoas vivem. (OMS, 2003, p.21).

Para as pessoas tidas como normais, isso parece simples, pois sempre tiveram aceitação em seus deveres e direitos. Porém, somente o deficiente ou quem é cuidador de um sabe o significado do olhar de estranheza, piedade ou até mesmo de susto das pessoas que têm um primeiro encontro com deficientes físicos. Observar uma pessoa com um problema físico, ou que precise de alguma ajuda para se locomover, ou para mesmo se alimentar, prescinde repensar nas diferentes realidades, na necessidade de valorização e respeito à diversidade.

A educação é um direito de todos os cidadãos conforme a constituição de 1888, mas respeitar, valorizar, equiparar, normatizar, responsabilizar e criar mecanismos de contribuição para o acesso e permanência do deficiente na escola é um caminho no qual todos precisam se engajar, não sendo atribuição apenas dos profissionais da educação. Carvalho (2006) destaca que surgirá uma educação de qualidade e que saiba incluir a partir do momento que se souber enxergar a beleza da diversidade e o quanto essas diferenças são importantes para sensibilizar e melhorar os espaços sociais. O decreto a seguir corrobora isso.

No decreto 3.298 de 1999, se têm o entendimento em quanto deficiente físico na educação que “[...] a aprendizagem, em todas as suas facetas, irá favorecer o desenvolvimento de habilidades e superação de limites, permitindo uma vida regular em família, na escola, no trabalho, nos momentos de lazer, nas questões culturais, enfim, no seu cotidiano, (ISRAEL; BERTOLDI, 2000, p. 23), nesse caso a integração é essencial para o desenvolvimento da criança nesse processo de construção, que irá favorecer todos os agentes desse processo. Agir,

promover e incentivar são atitudes que alinhavaram todas as ações em torno de uma educação integral, ou seja, uma educação para todos.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO: LEIS E NORMAS

As Políticas Públicas de Inclusão existem para fazer refletir o quanto é essencial uma educação para todos, com uma qualidade que todos possam ter no aspecto do processo de aprendizagem a oportunidade de ser inseridos na escola, com ou sem deficiência, deixando a escola o lugar ideal para estabelecer uma educação de igualdade respeitando a diversidade.

A educação inclusiva tem sido discutida em várias áreas do conhecimento. Isso é outra conquista, e é um sinal de evolução, pois ver pessoas da área da informática desenvolvendo programas e aplicativos para deficientes, engenheiros que em seus projetos já contemplam a acessibilidade é gratificante e reconfortante, trazendo a esperança de que um mundo para todos serem representados e respeitados vem se construindo. Mas há muito a se fazer para que aconteça a real política de inclusão, que muitas vezes é entendida de modo equivocado. A inclusão é muito mais abrangente e complexa. Carvalho (2006, p. 85) deixa claro que “[...] a educação inclusiva vai muito além do alunado da educação especial”, porque envolve todas as pessoas: pais, professores, serventes, colegas de escola, a comunidade escolar.

A exclusão da escola de crianças na idade própria, seja por incúria do poder público, seja por omissão da família ou da sociedade é a forma mais perversa e irremediável da exclusão social, pois nega o direito elementar de cidadania, reproduzindo o círculo da pobreza e da marginalidade e alienando milhares de brasileiros de qualquer perspectiva de futuro (BRASIL, 2001, p. 17).

Por tudo isso é necessária uma política pública que absorva toda essa demanda, sem que haja discriminação, valorizando todos indiferentemente de sua capacidade intelectual ou motora. Carvalho (2006) confirma o que se acabou de apresentar sobre essa perspectiva equivocada da educação inclusiva elencando pré-conceitos como:

- I. Supor que é assunto da educação especial;
- II. Acreditar que a proposta é apenas para alunos com deficiência;
- III. Supor que alunos com altas habilidades não são sujeitos da proposta de inclusão;
- IV. Exigir diagnóstico para promover a inclusão;
- V. Confundir inclusão com inserção;
- VI. Afirmar que o paradigma da inclusão supera o da integração;
- VII. Privilegiar, na inclusão, o relacionamento interpessoal (socialização) em detrimento dos aspectos cognitivos;
- VIII. Limitar a leitura do mundo à sala de aula, isto é, supor que a inclusão é um fim em si mesmo quando, na verdade, é um processo contínuo e permanente que envolve a escola, comunidade. (CARVALHO, 2006, p. 86).

Fica claro que o insucesso da escola na missão da inclusão está diretamente ligado a falta de informação sobre o tema. Uma formação científica e humanizadora pode resolver muitos dos problemas enfrentados pelos deficientes nesse convívio, independente da questão de infraestrutura, a qual também fere o direito desse grupo específico. Assim políticas públicas inclusivas podem ser uma boa medida para auxiliar nesse processo de inclusão.

Entende-se por políticas públicas um conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam a assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. Nesse caso, o grupo dos deficientes. Assim, a perspectiva de uma escola inclusiva não é somente pelo espaço em torno da escola e sim pela qualidade e permanência dos alunos com deficiências, reconhecendo a mudança de comportamento pela comunidade escolar e reconhecendo-os como sujeitos de direito e igualdade. Desta forma, o despreparo para a diversidade que a escola recebe para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem é notável, representa a necessidade da construção de uma política de inclusão que seja representada para ser transformada no ideal permanente gerador de uma educação para todos.

As políticas públicas inclusivas no universo educacional estão ligadas diretamente a inserção dos deficientes na escola. Segundo Ferreira (2006), a educação especial a partir de 1960 fica restrita a instituições especializadas, públicas ou principalmente, privadas.

A primeira tentativa de inserção de deficientes se dá através lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, sendo a LDBEN no seu Art. 88. “[...] A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. (BRASIL, 1961). No entanto, não ocorre em vias práticas, conforme se confirma dez anos depois com a Lei Nº 5.692.

A Lei de 1971 – Lei Nº 5.692, tem como base o texto Art. 9º, nele se estabelece: “[...] Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (BRASIL, 1971). Lembrando que a lei foi elaborada durante o período militar, e que o destino de todas as pessoas com alguma deficiência era a escola especial, então a inclusão não era promovida.

Com a Constituição Federal de 1988 no seu Art. 208, reitera-se a ideia de que é dever do Estado promover a educação mediante a garantia de “[...] atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988). Vislumbra-se uma janela para a inclusão, surge como direito de todos e a garantia de permanência e o desenvolvimento de acesso à escola, na escola regular.

Já a Lei 7.853 de 1989, que considera os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa, e do bem-estar, classifica a inclusão na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Como exposto acima, a lei fala da integração social no seu Artº 1, mas também deixa claro a incapacidade das crianças de relacionar-se socialmente.

No Estatuto da Criança e do Adolescente, com a Lei 8.069 de 1990, no Art. 54 parágrafo III encontra-se a informação de que é o dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino”.

Em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, surge a proposta de uma Integração Instrucional, dando total liberdade e responsabilidade para que os sujeitos fossem para a educação Especial, de modo que só pudessem acompanhar as classes normais os deficientes que tivessem um acompanhamento compatível com os demais (BRASIL, 1994). Fica evidente a falta de compromisso e entendimento, fazendo com que todo o processo seja desacreditado por toda a sociedade por conta de uma prática cotidiana ineficiente e com pouco conhecimento teórico de base.

Com a nova LDB de 9.394 de 1996, houve uma conquista muito grande. Nela dedica-se todo um capítulo para a Educação Especial, no capítulo V, a lei afirma que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”. (BRASIL, 1996), e também de suma

importância, afirma que “[...] o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular”. (BRASIL, 1996). A partir de então fica claro que os deficientes tem direito de frequentar a educação regular, um grande passo para a instauração da inclusão.

O Decreto 3.298 de 1999 regulamenta a integração da pessoa com deficiência, tendo como objetivo a integração socioeconômica das pessoas com deficiência.

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando.(BRASIL, 1999).

Deixando claro que o atendimento especializado é em todos os níveis da educação e quando se fizer necessário, o Plano Nacional de Educação com a Lei 10.172 de 2001 tem como um dos objetivos na educação especial cumprir as metas que foram apreciadas, mas entre elas uma se destacava, a Educação Especial pertencente a educação regular, deveria ser promovida em todos os níveis de ensino e a garantia de vagas no ensino regular para os deficientes (BRASIL, 2001), sendo uma meta importantíssima para o melhoramento da educação especial, tendo assim o entendimento que não há divisão de níveis.

Com a Resolução de 2001 – CNE/CEB nº 2, que institui as diretrizes da Educação Especial – organizar os atendimentos aos alunos com deficiência a modo de assegurar-lhes uma educação de qualidade. (BRASIL, 2001), ou seja, quando se for necessário o atendimento especializado no ensino regular, será garantido um profissional que estabeleça esse atendimento.

Já na resolução de 2002 CNE/CP Nº1, que institui diretrizes para a educação especial, orienta que todos os cursos superiores que ofertam licenciatura possam estar inseridos no seu currículo o ensino da educação especial (BRASIL, 2002). Essa conquista é um avanço para que se tenha uma educação de equidade e qualidade para toda a sociedade. Alavancando e orientando os futuros profissionais para um mercado de trabalho diversificado.

Um documento muito importante é o Plano Nacional em Direitos Humanos, instituído em 2006 por meio de instituições como o ministério público, da justiça, UNESCO e entre outros, que tem o objetivo de “[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência [...] e “[...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de

gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros [...]” (BRASIL, 2007, p. 33), ou seja, implementar a educação inclusiva no currículo escolar.

O PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 além de fomentar a formação de professores na educação inclusiva, o plano destaca “[...] a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola [...]” (BRASIL, 2007, p. 08).

No Decreto 6.094 de 2007 mais uma vez o documento vem reforçar o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2007).

Em 2008 surge então o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, onde enfatiza a inclusão de deficientes no ensino regular (BRASIL, 2008), mais uma vez enfatiza que o aluno com deficiência deva ser atendido na escola regular.

Com Decreto nº 6.571 de 2008 e revogado pelo Decreto 7.611 de 2011 que trata do atendimento educacional especializado, ou seja, da oferta e ampliação do atendimento das pessoas com deficiência no ensino regular e que possa estar articulado com o pedagógico da escola.

O Plano Nacional de Educação de 2014 enfatiza que “[...] promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas Inter setoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência [...]” (BRASIL, 2014), sendo de suma importância este aspecto para que haja avanços nas pesquisas e um crescimento científico para fins acadêmicos e implantação de políticas públicas de inclusão educacional, desenvolvendo estudos específicos na área.

Internacionalmente, as políticas públicas acerca da inclusão tem sido importantes para fomentar a luta e busca de igualdade de direitos, o processo de inclusão de pessoas e educandos com deficiência tem que reconhecer o esforço exercido para equiparação, e sistematização de diretrizes e normas para tal população para permear ações e estratégias para os sujeitos com deficiência.

Em 1990 o documento intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos, que ressalta no seu Artigo 3 “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação [...]” (UNESCO, 1990, p. 4), ou seja, equivalência de direitos independentemente da deficiência.

O documento de 1994, um dos mais relevantes na área da educação especial que é Declaração de Salamanca, declara que os sujeitos com deficiência têm que fazer parte do processo educacional e que os entes federados precisam alavancar a busca para o desenvolvimento de uma educação que envolva a família e escola, ou seja, toda a comunidade escolar. Ainda, aponta que os diretores têm um papel fundamental para inclusão de deficientes, ressaltando a representatividade do mesmo diante dos pais e professores, assumindo o papel de mediador educacional enquanto administrador (ONU, 1994).

Na Convenção da Guatemala de 1999, que tinha como tema: Eliminar qualquer tipo de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência com o decreto nº 3.956/2001, que foi ratificado pelo Brasil, nesse decreto, preocupa-se com um princípio fundamental que é a justiça e a segurança social, que são o pilar de uma duradoura paz, e a discriminação seja aniquilada e repudiada em detrimento a deficiência. Evidenciando a igualdade de direitos (BRASIL, 2001).

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Decreto nº 6.949 de 2009, institui que os países são responsáveis pelo processo de inclusão de deficientes e mais uma vez salienta o direito à educação as pessoas com deficiência. E vai mais longe quando cita que “[...] as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.” (BRASIL, 2009), deixando claro a inevitabilidade de considerar as deficiências para uma elaboração e organização social e econômica.

As diretrizes educacionais da educação básica (2013) trazem a educação especial como parte integradora do ensino regular, devendo obrigatoriamente constar no plano político da escola, e que todos os alunos com deficiências devam estar matriculados, cabendo à escola a organização para recebê-los, e para dar qualidade, considerando as especificidades de cada aluno. Deste modo as DCNEB (2013, p. 42), apresentam os princípios éticos, estéticos e políticos para garantir:

I – a dignidade humana e a observância do direito de cada estudante de realizar seus projetos e estudo, de trabalho e de inserção na vida social, com autonomia e independência;

II – a busca da identidade própria de cada estudante, o reconhecimento e a valorização das diferenças e potencialidades, o atendimento às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

Assim, importante ressaltar que as escolas devam explorar as possibilidades e potencialidades dos professores em estimular todos os alunos sem destinação, criando caminhos e estratégias para construção conjunta de toda comunidade escolar, organizando e dando condições para que todas as áreas do conhecimento exerçam com competência e atitude o que é determinado para aquisição da aprendizagem de todos, respeitando a diversidade existente na escola.

A Base Nacional Comum Curricular (2017) apresenta em seus documentos orientações para uma formação integral dos alunos, levadas para uma sociedade democrática e inclusiva, que almeja direito a todos os sujeitos, e que esse direito seja para que a escola repense seu papel enquanto agente formador de cidadãos e que assegure por meio da educação o respeito às diferenças e que preconize o aprender. A BNCC em um dos trechos do documento salienta que “[...] e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular.” Mas a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei Nº 13.146/2015, afirma que está lei não recomenda essa diferenciação, ela se apresenta como:

“[...] adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas todos os direitos e liberdades fundamentais. (LBI, 2015).

Vale ressaltar que esse conceito ‘diferenciação curricular’ não faz parte da luta e dos dispositivos de uma prática inclusiva, andando na direção oposta das conquistas pela igualdade de direito.

Os documentos apresentados em forma de decretos, leis, normativas e diretrizes nacionalmente e internacionalmente reconhecidas representam todo esforço criado acerca da inclusão de deficientes na sociedade. Os documentos trazem uma simbologia que garantem aos deficientes uma importância na busca de lutas travadas na justiça e que auxilia nas ações de planejamento. Algumas convenções internacionais são um marco para essa luta, pois na maioria dos casos, o governo brasileiro ratificou os acordos e acabou se tornando lei. Para a educação a importância de conhecer e estabelecer uma articulação entre comunidade escolar e entes federados, tanto para auxílio na escola como recursos e fundos advindos de projetos de lei é uma batalha que traz elementos de cronicidade.

Nos documentos apresentados, muito deles destacam a mesma coisa, mas o que muda são definições sobre deficiência e empregos de normas específicas para cada deficiência.

Avanço? Com certeza. Há uma perspectiva de liberdade e, ao mesmo tempo, há a estrutura de toda a parte de organização em defesa a inclusão, tanto escolar como social, dando direitos que para a maioria eram desconhecidos e negados e, em muitos casos, velados.

Um ponto relevante para as políticas públicas é a situação efêmera das concepções pois, como destaca Bertoldi e Marchi, (2004, p. 20), “[...] a integração e a convivência da diversidade caracterizam as atuais políticas sociais voltadas às pessoas com deficiência.” E vai mais longe quando Bertoldi e Marchi (2004), dizem que, legitimar a diferença, é indispensável à constatação política do outro, o que compreende as relações de poder, ou seja, toda a política inclusiva acerca da inclusão é vista como validação da diferença por razões sociais onde configuram algumas perspectivas de assistencialismo e segregação social.

No Sistema Municipal de Lages-SC existe uma política pública que está articulada com o Plano Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, serviço esse oferecido a todas as crianças com deficiências, e sendo um serviço que alavanca, apoia e dá suporte aos professores. Hoje, são 16 salas que buscam garantir uma autonomia e enfrentamento de barreiras no processo de ensino-aprendizagem. O município de Lages possui número expressivo de alunos com deficiência. A seguir apresento uma tabela com alguns dados: Números de Unidades Escolares, Unidades com Ensino Fundamental II, alunos com deficiência por segmentos, as deficiências em Unidades escolares e as deficiências específicas, números de Deficientes Físicos nas Unidades Escolares e pôr fim a quantidade de deficientes físicos em cada segmento.

Quadro 2 - Unidades Escolares Municipais

E.M.E.Bs	C.E.I.M.s	TOTAL
33	77	110

Números de escolas com ensino fundamental II	19
--	----

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Lages

No quadro 2, alguns dados são apresentados enquanto números de escolas existentes na rede municipal de ensino de Lages-SC, das quais 33 delas são Escola Municipais de Educação Básica de Lages, e 77 Centros de Educação Infantil Municipal de Lages, totalizando um total de 110 escolas e centros de educação infantil. Atualmente o município de Lages conta com 19 escolas com ensino fundamental II da rede municipal de ensino.

Quadro 3 – Alunos com deficiência por segmentos

	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II	TOTAL

E.M.E.Bs	98	71	169
----------	----	----	-----

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Lages

Este quadro apresenta o número de alunos com deficiência no ensino fundamental I e II, do Sistema Municipal de Ensino de Lages-SC, apresentando um total de 169 alunos com deficiência na rede municipal. Salientando que são alunos com laudos.

Quadro 4 – Total de Deficiências específicas por C.E.I.M.s e E.M.E.B.s

DEFICIÊNCIAS								TOTAL
	AUTISMO	DAW	TDAH	D.I.	D.V.	D.F.	D.A.	
C.E.I.M	18	6	4	10	1	16	2	57
E.M.E.B.	27	8	28	32	9	31	9	144

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Lages

Neste quadro é apresentado o total de alunos com deficiências específicas no Centro de Educação Infantil que são 57 alunos, e do Ensino Fundamental I e II, 144 alunos da rede Municipal de Ensino de Lages-SC. Foi apontado que o Autismo é a deficiência que é mais evidenciado no centro de educação infantil e que há um crescimento considerável no ensino fundamental. A Síndrome de Down é a deficiência que conta com um menor grau de acréscimo em relação ao ensino fundamental. A deficiência intelectual é a deficiência que apresenta um elevado no índice quando o aluno chega ao ensino fundamental, juntamente com deficiência física, e a deficiência visual. O TDAH é uma das deficiências que apresenta uma grande elevação na entrada ao ensino fundamental. Nos é apresentado grande número de alunos com deficiência.

Quadro 5 - Números de Deficientes Físicos por E.M.E.B.s e C.E.I.M.s

E.M.E.B.s	C.E.I.M.s	TOTAL
31	16	47

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Lages

Nesse quadro, é apontado o número de deficientes físicos nas EMEBs e CEIMs, sendo que essa deficiência é o objeto do estudo, totalizando 47 alunos.

Quadro 6 – Alunos com Deficiência Física por segmentos

E.M.E.Bs	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II
Alunos com Deficiência Física	19	12

Fonte: Feito pelo autor

No quadro 5, fica evidente o objeto a ser pesquisado, realçando um número de 12 alunos do ensino fundamental II com deficiência física.

A partir da leitura dos dados trazidos sistematicamente é possível perceber o quanto é necessária uma educação consciente no saber fazer. Há, pois, solidificação na ideia de fortalecer o conceito de uma formação continuada que possa dar suporte aos profissionais para minimizar precipitações nas suas ações em sala de aula.

Portanto, por meio das políticas públicas de inclusão, constrói-se um caminho que seus diferentes contextos ganham espaços para construção de uma sociedade e uma educação mais justa, solidária e pertinente, que acompanha toda a evolução do sujeito, ano a ano. O crescimento mais que pessoal, aproximando a população do desconhecido, deixando a invisibilidade de lado. Contudo, todas as leis, normas e diretrizes elaboradas em convenções, gabinetes, demonstram um acréscimo de cada uma delas, melhorando a cada lei sugerida até chegar ao ideal, combatendo qualquer tipo de desigualdade social e especialmente educacional.

1.3 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA DEFICIÊNCIA FÍSICA NO BRASIL

Compreender os momentos históricos dos acontecimentos e fatos se faz necessário para compreensão da prática escolar e dos avanços históricos no Brasil. As pessoas com deficiências eram vistas como incapazes, impossibilitadas de fazer algo. Tempos atrás, qualquer tipo de criança que nascia com deficiência era julgada como filha do demônio. Muitos pensavam que eram possuidoras de pecados, sendo muitos presas em suas casas e algumas vezes eram queimadas e mortas. Felizmente, com o passar do tempo, alguns conceitos que eram elaborados foram reformulados sobre a deficiência e o modo de lidar com ela.

Os gregos, por exemplo, cultuavam corpos perfeitos e mentes sãs. Assim, os nascidos com alguma anomalia geralmente eram abandonados à sua própria sorte ou jogados em precipícios para que não houvesse a necessidade de criar seres que fugissem do padrão de beleza grega. Os espartanos, principalmente por serem grandes guerreiros e educados/treinados para a guerra desde crianças, não toleravam a deficiência.

Já na Idade Média, período entre os séculos V e XV, apresentavam-se algumas considerações que fora marcada por concepções místicas, levadas à pessoa com deficiência. Silva (1986) ressalta que durante esse período medieval, o controle sobre as doenças e epidemias era constante, tais cidades medievais temiam por algo mais perigoso e ameaçador, o aumento populacional era grande. As deficiências eram traduzidas como ‘sinais da ira divina’, onde a igreja católica exercia atitudes discriminatórias a aquelas que fugiam do padrão de normalidade, considerado para o período. Ao final do século XV, a pobreza estava associada às pessoas com deficiência e à marginalidade que por ventura estava ligada à população de deficientes da época. A solidariedade e a caridade faziam parte desse processo, onde os excluídos como pobres, deficientes e doentes eram tratados, segundo Silva (1986).

Na Modernidade, segundo Gugel (2007), foi marcada por mudanças pelo humanismo e com aparecimento dos métodos de comunicação com os surdos. No Brasil, era tudo muito recente essas lutas, onde começou a organizar atividades que contribuíssem para o desenvolvimento dos deficientes. Mazzota (2011, p. 15), ressalta que [...] a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade [...], sendo somente incluído nos meados dos anos 50 e 60 no sistema educacional brasileiro.

No século XX, conquistas para os deficientes surgiram. Gugel (2007) salienta que os materiais de uso dos deficientes foram melhorados com o tempo. Após as atrocidades das grandes guerras mundiais, a sociedade civil foi estabelecendo medidas para integrar o sujeito à vida social. Devido a mutilação em massa causada pelas guerras havia a necessidade de incorporar o indivíduo no meio social para minimizar a brutalidade gerada pelos conflitos.

Mazzota (2011) destaca que a educação especial no Brasil é marcada por dois períodos: 1º) 1854 a 1956 – período definido por empreendimentos oficiais e peculiaridades. 2º) de 1957 a 1993 – empreendimentos oficiais de cobertura nacional.

No primeiro período surge o atendimento especializado e de instituições que tratam as deficiências, juntamente com aparecimento do Instituto de Meninos Cegos, em 1854 no Rio de Janeiro, sendo a primeira a tratar de atendimentos escolar especial. Carmo (1994) afirma que neste período D. Pedro II constrói três instituições para pessoas com deficiência. O imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto dos Surdos e Asilo dos Inválidos da Pátria, que foram criados com a finalidade de abrigar ex-combatentes da guerra.

Em 1957, é instaurado o instituto de surdos e mudos e que passaria a ser chamado de INES que segundo Mazzota (2011, p. 29), [...] abriu possibilidade de discussão da educação dos portadores de deficiência, no 1º Congresso de Instrução Pública em 1883 [...]. Que tinha

como proposta do evento o currículo e formações de professores, que notoriamente viabilizou financeiramente o instituto. Esse instituto tinha como finalidade a educação literária e o ensino profissionalizante e, mais tarde, instauradas outras oficinas de aprendizagem técnica.

Meados de 1874 se estabeleceu auxílio aos deficientes intelectuais no Hospital de Salvador, que era prestadora de assistência médica/pedagógica, tendo no século XX os enriquecimentos dos trabalhos científicos para estudos futuros da deficiência. Existiam números muito pequenos de estabelecimentos que tratavam a deficiência, sendo que um dos mais importantes centros era do Colégio Santos Anjos de Joinville/SC, que tinha a deficiência intelectual com uma de suas especialidades, caracterizando-as assim, cada estabelecimento para o crescimento da construção de uma educação especial igualitária, segundo Mazzota (2011).

O período de 1957 a 1993, segundo Mazzotta (201, p.189), evidenciava [...]a ação governamental no final dos anos 50, instituindo campanhas específicas para o atendimento dos portadores de deficiência auditiva, visual e mental [...]. Campanhas essas que eram vistas para enriquecer e promover educação a todos. Campanhas como: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes visuais que logo sofreram uma reformulação.

A partir da década de 60, uma campanha muito forte em relação às ações em prol da deficiência foi estabelecida. Logo as associações com o apoio governamental indicaram no Decreto nº 48961 de 1960 que definiu tais procedimentos, (MAZZOTTA, 2011). A Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) tem por objetivo propiciar a todos o ensino e aperfeiçoamentos, reabilitando qualquer sujeito com deficiência, independente de classe social e idade.

Algumas normas da CADEME:

- I- Cooperação entre os entes federados para a manutenção de seus programas;
- II- Criação de pactos para aperfeiçoamentos de professores;
- III- Instigar relações que possibilitem a manutenção de centros de pesquisas e institutos para uma educação de equidade;
- IV- Incentivar associações, fundações para desenvolver aspectos educacionais para crianças deficientes;
- V- Criar incentivos para produções científicas e apresentações em eventos para propagar conhecimentos para o estudo da deficiência;
- VI- Trocar informações com órgãos que tratam com a deficiência;
- VII- Incentivar estudos e técnicas para obtenção da emancipação;

Em 1971, a Lei 5692/71 “[...] previa tratamento especial aos excepcionais” (MAZZOTTA, 2011, p. 57). E que passou a normatizar os ensinos fundamentais e médios, com o objetivo de “[...] que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação excepcional”. (MAZZOTTA, 2011, p. 58). Essa lei repercutiu muito no meio educacional, da qual pareceres e diretrizes alinhavam toda uma nova concepção de educação especial.

No período 1972 é instaurada a proposta de educação especial no Brasil que era subsidiada pela Secretaria de Educação Especial que normatizava toda a estrutura do MEC. Segundo Mantoan (2001, p. 01):

A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Com o Decreto de nº 72.425 de 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial, (CENESP) que tinha como propósito a promoção e ampliação ao auxílio aos sujeitos com deficiência mental. (MAZZOTTA, 2011), sendo que as competências relativas a esse órgão eram de planejar, promover, analisar, propor e estabelecer *links* para uma educação especial emancipatória e eficaz, para a propagação do conhecimento acerca das deficiências, atribuindo a diversidade a sua especificidade.

Após anos da implantação da CENESP, a mesma é transformada em Secretaria de Educação Especial/SESPE em 1986, que manteve todas as ações desenvolvidas anteriormente. É transferida de cidade, com a mudança de Rio de Janeiro para Brasília.

As mudanças não pararam por aí, em 1990 novamente ocorre a mudança de nome, passando de SESPE, para SENEb (Secretaria Nacional de Educação Básica), que também inclui o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), mas com atribuições específicas referente à Educação Especial. Mazzotta (2011) salienta que a SENEb tem como finalidades: Propor, prestar, sugerir; zelar, criar, produzir e elaborar atividades e ações por meio de programas para o incremento de políticas de aperfeiçoamento de professores para incentivar a expansão do conhecimento inerente a atividade científica. E a DESE, tem por desígnio: subsidiar, apoiar, viabilizar, fomentar, propor, promover e contribuir para o desenvolvimento das políticas públicas instauradas sobre os entes federados.

Com a destituição do presidente Collor em 1992, ressurgiu a Secretaria de Educação Especial, (SEESP) mudanças essas que refletiram não somente no cenário político, mas também em toda estrutura de ordenação.

Vale ressaltar que todo esse histórico acerca da educação especial no Brasil, é avivar o momento das ações políticas, e lembrar que as condições socioeconômicas que passaram os deficientes. Lutas, discriminação entre outras são aspectos relevantes e marcantes nesse processo de construção da Educação Especial. Seus agentes, organizados na busca de mudanças que muitas vezes agem para seu próprio interesse implicando muitas vezes em desestabilização política entre a sociedade civil e governamental.

1.3.1. Trajetória dos cuidados com os Deficientes Físicos

A trajetória e os cuidados das pessoas com deficiência física passam por períodos desde o surgimento da humanidade, pelas culturas antigas, percorrendo pela idade média, e completando até o século XX. No Brasil, mais precisamente no período colonial até os dias atuais, segundo Carmo (1994).

Já vimos no capítulo anterior que durante alguns períodos históricos os deficientes eram brutalmente maltratados. Carmo (1994), afirma que, em algumas culturas primitivas que sobreviviam da caça, os deficientes eram deixados para trás, e a morte ficava a cargo dos ataques dos animais, mas que nem todos os povos praticavam essa atitude de abandono. O autor ressalta que as tribos que não praticavam essa barbárie, as mesmas acreditavam que as pessoas com deficiência eram habitadas por espíritos do mau, e que os demais da tribo poderiam se livrar desse mal. Em tribos do século XVII e XVIII, os deficientes eram deixados em lugares estratégicos onde os ursos os atacavam e os comiam, pois os ursos eram tratados como animais sagrados e que posteriormente depois de mortos serviriam como agasalhos para as tribos. Em outros casos, os deficientes eram enterrados vivos, e que essa prática estava ligada a crença que a terra os protegia contra qualquer mal.

Carmo (1994, p. 22), ainda salienta que “[...] a concepção de que a deficiência é um sinal de desarmonia ou obra dos maus espíritos, acompanhou o homem pelas diferentes épocas da história.” Desta forma, qualquer diferença que se apresentava era caracterizada por impureza. No museu de Louvre, em Paris, existe uma coluna com alguns escritos que apontam alguns aspectos ligados as penas, punições, bem como indicações de como agir quando tiver alguém com deficiência, Silva (1987, p. 78), descreve em uma de suas obras que

se “[...] de hoje em diante, se alguém apagar a marca de ferro em brasa de um escravo, terá seus dedos cortados. Se um médico operar um patrício com faca de bronze e causou-lhe a morte, terá sua mão cortada,” ou seja, prática essa usada por povos antigos com a ideia de “olho por olho e dente por dente”, conhecido também como código de Talião ou Código de Hamurabi, usando a amputação como castigo e punição, logo existem em algumas tribos até hoje, mas que era comum essas punições de amputações.

Na Idade Média, a pessoa que tivesse deformidade era praticamente banida do cenário, pois era tida como poderes especiais advindo do mal. Desta forma, neste período muito desconheciam a respeito das deficiências, em particular a deficiência física, e a tratavam que estava ligada ao demônio. Com o Renascimento, surge então outra fase, essa que representa o período de direitos e deveres. Silva (1987, p. 227) destaca que Aristóteles em uma de suas conversas defendia que “[...] o pensamento é impossível sem palavra”, haja vista que um surdo-mudo precisa se comunicar de alguma forma, portanto criar um pensamento de como fazer.

Posteriormente, por volta de 1529 a 1582, período em que os deficientes físicos começam a ter mudanças necessárias entre toda a sociedade, segundo Carmo (1994). Criam-se então, leis que beneficiam todos os deficientes, já que algumas personalidades deste período eram deficientes, como Luís de Camões, Galileu, Beethoven e Aleijadinho. Salientando que mesmo com todas as personalidades destacadas, a minoria ainda ficava desassistida, mas com um grande avanço de conquistas, pois não eram mais tratados como incapazes.

As pessoas com deficiência física (antes chamadas ‘deficientes físicos’) eram ligadas à área da saúde, em centros de reabilitação, mantidos por iniciativa não governamental. Esses centros surgiram a partir da epidemia de poliomielite nos anos 1950 e 1960, adotando terapias instituídas a partir da Segunda Guerra Mundial.

Como relata Mazzotta (2011), a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo foi a primeira a estabelecer uma relação educacional com deficientes físicos, e no período de 1932, criadas assim classes especiais. Em meados dos anos 50 e 60, foram criados mais dois centros para atendimentos de deficientes físicos. Mazzotta (2011), salienta que tais classes eram denominadas como classes hospitalares, constituídas cada classe com um atendimento individualizado, todas sob custódia do hospital de Misericórdia.

Já em 1943 o Lar escola São Francisco foi reconhecido como centro de reabilitação de deficientes físicos, pela Lei 3354 de 30 de abril de 1956, frisando que alguns acontecimentos foram ocasionado por abandonos dos tratamentos, e com isso o prejuízo era enorme,

precisando de um tratamento especializado, e o grau das complexidades da deficiência fez que surgisse esse lar, e se torna membro da *International Society for Rehabilitation of Cripples*, dando prestígio ao trabalho realizado, sendo um alicerce para a luta das pessoas deficientes.

Em meados dos anos de 1950 e 1960, a poliomielite aparece como uma base para abertura de centros de recuperação e reabilitação, e que estavam ligadas a área da saúde. Tudo com incentivos não governamentais.

Em 1950 o surgimento de um dos mais eficazes centros de Reabilitação do Brasil a AACD (Associação de Assistência à Criança Deficiente), deu um passo importante para o reconhecimento, a reabilitação e para o entendimento especializado para Paralisia Cerebral e Ortopédicas, conveniados com a rede particular e públicas, mantendo um intercâmbio grandioso com especialistas estrangeiros. E que mantém uma ala em que as crianças com idade escolar possam usufruir desse benefício, já que em muitos casos as crianças estão em internatos.

É sublime os reconhecimentos das referidas instituições, evidenciando a busca pela legitimidade da deficiência e a busca por aprimoramento especializado, idealizando centros que tinham a preocupação com a integração da deficiência e o convívio social, criando um meio em que a sociedade de um modo geral pudesse atender de forma digna e solidária pessoas com deficiência, humanizando e acreditando que todos são iguais e que precisavam ser respeitadas, cada qual com sua especificidade, sem que houvesse qualquer tipo de discriminação.

1.4 INCLUSÃO *VERSUS* EXCLUSÃO

O pensar a inclusão na escola é algo instigante e desafiador. A busca por significados e completude na liberdade de pensar a inclusão, olhando por fora e dentro dos muros da escola com um olhar infinito de possibilidades, sem criar estigmas e estereótipos acerca do real.

Sabe-se que a educação é um direito de todos, mas assegurar e compreender o direito que têm como pessoa e cidadão. É prover de uma vida de cooperação e de políticas que realmente façam a diferença, devemos entender que a escola possui um papel mais que importante diante da sociedade, é olhar a escola com um compromisso de estabelecer relações com todos sem que haja distinção de qualquer deficiência e mecanismos de incorporar desejo de justiça social para uma sociedade de hoje e amanhã.

Mantoan (2006, p. 185), ressalta que “[...] a escola é uma instituição por intermédio da qual a criança se introduz no mundo público, e daí o papel do Estado em relação a todas elas”. Conhecer tudo o que acerca e que expressa o melhor é, representar a liberdade de ser enquanto sujeito, trazendo o direito à educação garantida por lei. Embora que em algumas escolas a separação de crianças é um critério excludente entre o mais ‘habilidoso’, o mais ‘esperto’, segregando e excluindo os demais alunos, principalmente aqueles que não seguem os padrões estereotipados e disseminados pela sociedade. A escola enquanto responsável pelo ato de mediar o conhecimento tem que introduzir princípios que tratam de inclusão por todos os membros da comunidade escolar, dando um passo para que a sociedade não tenha dúvida que todos somos iguais na diferença.

Distinguir quem é melhor ou pior, é resistir e perpetuar o fato de que a escola não está desenvolvendo uma educação inclusiva. Mantoan (2006, p. 186) enfatiza: “[...] mostra-se útil aos que ainda não compreenderam o que é primordial na escola: a experiência com as diferenças, mas sem exclusões, diferenciações, restrições de qualquer natureza e sempre as reconhecendo e valorizando-as como essenciais à construção identitária”. Tendo a escola o desafio de articular ações que minimizem esse olhar de diferenciação com o outro, demonstrando o quanto é significativo para o processo de ensino aprendizagem.

As mudanças constantes por meio das políticas públicas para que esse processo de inclusão seja realmente feito, receio acerca dessa construção educacional, que provendo um bem a todos que efetivamente fizerem parte integradora e que levará a caminhos pedagógicos que fará a diferença em todo o processo educacional, sendo uma escola que retrata a real necessidade de incluir, sem excluir.

A escola possui uma organização que precisa ser desafiada, currículo, métodos entre outros tem que ser inovados para efetivação de uma sociedade inclusiva e justa. E, Mantoan (2006), deixa claro que uma ruptura em sua forma institucional, e com outra roupagem, é uma escapatória para uma prática evidenciada na luta pela inclusão, onde a cooperação é mútua. Criando aspecto que será necessário para construção de uma escola onde todos possam ser olhados com olhar de possibilidades de novos saberes.

Novos paradigmas estão aparecendo nesse mundo tão globalizado, e a escola não pode ficar estática nesse movimento. A diversidade cultural está cada vez mais presente, e nessa vertente a inclusão se manifesta e se mostra real. A escola não pode negar esses movimentos, a escola tem que ser a maior apoiadora para que ocorra todo esse processo. Entender o significado é conhecer e escrever um novo saber, saber esse que é provido de descobertas e lutas.

A ideia de que nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que cabe o paradigma da ciência moderna traz a ciência para um campo de luta mais igual, em que ela tem de reconhecer e se aproximar de outras formas de entendimento e perder a posição hegemônica em que se mantém, ignorando o que foge a seus domínios. (MANTOAN, 2006, p. 189).

Há a necessidade de conhecer e saber sobre o aspecto inclusivo, e que a escola é parte integradora desse movimento democrático e heterogêneo. Contudo, o diálogo com as diferenças e a diversidade se faz necessário.

Mantoan (2006) destaca a ideia que a escola, nesse mundo globalizado, está inserida com as tecnologias e aportes científicos, onde todos os agentes do processo se encaminharam para a busca do saber. É inadmissível que haja um retrocesso nesse momento de ganhos legais a comunidade deficiente, assim ela não pode ficar marginalizada com ideias estáticas, e não participar das conversas entre a diversidade e com as diferentes formas de pensar. Por isso, a escola é lugar de possibilidades e de troca de saberes com toda a comunidade escolar e órgãos competentes. A instituição escolar ao ficar com o pensamento reducionista e de oposições como feio/bonito, alegre/triste e normal/deficiente, mostra o sistema organizacional que a escola enfrenta que ignora o subjetivo e difere dos pensamentos da escola clássica.

Criar uma identidade é imprescindível, mas visualizar e sustentar panoramas que expressam tolerância e respeito é algo que dá para compreender como sendo velado. Os paradigmas acerca dos deficientes são destacados como fossem inapagáveis, ou seja, é aquilo que é próprio do deficiente, é o que está previsto no seu quadro, fatidicamente. Nesses ambientes, a diferença é o que o outro é. Silva (2014) afirma que é o que está sempre no outro, que está separado de nós para ser protegido ou para que nos protejamos dele. “[...] a identidade assim concebida parece ser uma positividade ‘aquilo que sou’, uma característica independente, um ‘fato’ autônomo” (SILVA, 2014 p. 73).

Com isso, é aparentemente notável que todo o esforço feito para o desenvolvimento do processo de inclusão não é só do pensamento, mas por outras relações também, todavia que os movimentos seguem um caminho que politicamente levaram para ações políticas certas? Ou erradas? Mas, por acreditarem naquilo que acha correto, na identidade dos diferentes. Mantoan, (2006, p. 192) deixa claro que as [...] ações educativas inclusivas têm como centro a diferença, a aprendizagem como experiência relacional e participativa que produz sentido ao aluno [...], sabendo que a escola é um lugar diversificado com uma identidade que sofrerá uma crise para ressignificar as práticas educacionais, desconstruindo alguns pensamentos da escola tradicional e trazendo significados que realmente faça a diferença na produção de uma educação inclusiva.

O pensar diferente é sair do padrão da normalidade, “[...] é pensar na dessemelhança, na desigualdade, na diversidade [...]” (CARVALHO, 2006, p. 39) evidenciando que existem modelos do ideal, que estabelecem comparações. Mas, há também as diferenças que são significativas, ou seja, no olhar do sujeito aspectos como físicos, intelectuais, entre outros, não estabelecem o modelo idealizado. As comparações existem, mas precisam ser bruscamente modificadas, pois não se podem usar modelos de separar, organizar, que ditam suas especificidades para entrar em tal grupo. Aí nos deparamos com a exclusão, pois são usados indicadores padronizados.

É notável que a educação inclusiva continue se transformando e se caracterizando com esforços contínuos, dando possibilidades a todos que estão inseridos na escola. Isto significa criar uma perspectiva de manifestar e reconstruir uma educação pautada na diferença e na diversidade, a fim de potencializar todo o desenvolvimento do sujeito, criando caminhos que conduzirão a educação a atender todos os anseios da comunidade escolar, respeitando o contexto em que a escola está inserida, aprendendo com as diferenças e na diversidade.

Muitos são os desafios para inclusão de deficientes, mas conforme Fávero (2004, p. 30) destaca:

Não podemos negar que alguns alunos, principalmente aqueles que tem certos tipos de deficiência, precisam de cuidado especial para que possam ter pleno acesso à educação. No, entanto, tal não pode significar seu confinamento em uma sala/escola, longe dos demais. Ao contrário, deve-se oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdo específicos concomitante ao ensino comum.”

Com isso, tornando a aprendizagem um elo para a educação que valorize o sujeito como um todo, respeitando-o dentro do seu contexto educacional, Piletti (2014, p. 44) afirma que “[...] só se adquire a competência quando se trabalha com o aluno, e é buscando atender à necessidade dele que essa preparação vai acontecer [...]”, ficando notório o quanto é indispensável uma vivência com o sujeito, aprendendo com os desafios encontrados e demonstrando a necessidade da busca do conhecimento por parte do professor.

A exclusão é algo que perpassa por muito tempo, de acordo com as diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica,

Acompanhando a evolução da história universal, desde os mais remotos tempos, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como estão sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinado momento histórico (BRASIL, 2001, p. 19)

O caminho que a educação especial evidencia um modelo de Educação Inclusiva que historicamente vem sofrendo mudanças, não sendo de uma forma contínua mais que pode restringir a quatro fases que Sasaki (1997, p. 16) muito bem salienta que:

A sociedade em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causas das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou uma filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Essas mudanças são historicamente determinadas pelo tempo e em diferentes contextos, mais que todas essas fases estão ligadas ao acesso à educação. Com isso, as dificuldades além da aprendizagem é a relação social que reverterá no processo de ensino do sujeito excluído, portanto, a significância de estar inserido, é de uma grande relevância para todo o processo de construção da aprendizagem, abdicando de algumas coisas e restabelecendo um significado de pertencimento de todos. Skliar ressalta que um dos desafios fundamentais de uma educação, que ela:

[...] contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa consciência em critérios de igualdade de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questiona os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas. (SKLIAR, 2003, p. 54).

Desta forma, criar possibilidades e potencializar uma escola em que todos possam ser parte integradora, salientando que a escola é um local onde todos devem estabelecer uma relação de cooperação, construção, vivência e experiências onde restabeleçam o significado de comunidade.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No segundo capítulo, são apresentados aspectos da formação continuada de professores, sobre às questões legais da mesma. Além disso, apresentam-se também desafios, perspectivas, saberes docentes e as práticas pedagógicas, bem como as trajetórias históricas de professores de educação física. Abordam-se questões da formação continuada de professores de educação física para a educação física inclusiva: intervenção, saberes docentes e ciclos de desenvolvimento profissional na carreira.

2.1. ASPECTOS LEGAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Ao se discutir sobre a formação continuada de professores não se pode esquecer de mencionar as propostas e programas que o Ministério da Educação e Cultura tem implementado junto às esferas governamentais especialmente no que se refere à formação continuada para docentes que atuam na área da educação básica.

Para tanto foi elaborado um conjunto de disposições legais como a formação de professores, com objetivo de desenvolver uma formação continuada em todas as esferas. Com a lei de diretrizes e bases da educação LDB 9394/96, surge uma importante reflexão no que concerne à estreita ligação entre os problemas da formação inicial do professor e os níveis de qualidade do ensino. Sendo assim, a responsabilidade entre os entes federados ampliou os espaços formativos, mas delimitou a finalidade.

A LDB 9394/06, ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional, utiliza a expressão formação de profissionais da educação. No entanto, essa Lei coloca como finalidade da formação dos profissionais da educação “[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.” (BRASIL, 1996). Assim, criar meios para se atingir os objetivos da educação básica é a razão de ser dos profissionais da educação.

A formação com tal finalidade terá por fundamentos, segundo a LDB (BRASIL, 1996), “[...] associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não do ensino. A LDB traz aspectos relacionados à formação continuada, sendo que o primeiro tem a ver com as discussões conceituais.

Outro aspecto que retiramos dos conceitos da LDB (BRASIL, 1996),

[...] diz respeito ao espaço ocupado pela formação continuada. Essa modalidade de formação aparece como direito do professor e como instrumento de valorização profissional, que deve ser, inclusive, assegurado nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público. (Art. 67) No artigo, os princípios orientadores como a valorização do magistério, o piso salarial profissional, a progressão funcional, as condições adequadas de trabalho e o aperfeiçoamento profissional continuado aparece na LDB como uma conquista para os profissionais da educação, pois, atribuiu aos sistemas de ensino responsabilidades quanto à oferta de programas de formação continuada [...]. (SANTOS, 2011, p. 3)

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001 estabelece que “[...] A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos da sociedade moderna”. (2001, p. 67)

O PNE (BRASIL, 2001) defende que “[...] a formação continuada é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará a abertura de novos horizontes na atuação profissional”. Reafirmando que a formação continuada pode representar um passaporte para uma educação de qualidade, por meio das políticas públicas efetivas e contundentes.

Conforme texto veiculado em site oficial do MEC (2003), com o documento intitulado Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada, a rede citada foi criada pela Portaria MEC nº 1403, de 09 de junho de 2003 que, em seu Art. 1º, define a importância de um exame nacional de certificação do professor, uma bolsa de incentivo à formação continuada e a implantação de uma Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

A ideia seria tomar os créditos obtidos por meio de avaliações como elemento de progressão na carreira profissional, bem como regular o sistema de ensino. Com a pressão sofrida pelos profissionais o governo recuou, mas a Rede de Formação continuou tendo como um dos objetivos o compromisso com a qualidade do ensino por meio de uma articulação conjunta com instituições que seriam as agências de formadores, produzindo conhecimentos científicos sobre a educação junto aos professores da Educação Básica.

O Conselho Nacional de Educação com a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define suas diretrizes para a formação continuada, considerando que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira (BRASIL, 2015), sendo de suma importância para o processo de construção do saber do professor.

A resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do capítulo 1º e inciso 5º das disposições gerais, dispõe como princípios da Formação de Profissionais do magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado;

II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva. (BRASIL, 2015, s.p.)

Sendo assim, uma noção do que possa ser, remete o olhar dos profissionais envolvidos com as questões da educação para a discussão sobre uma política pública que valoriza a formação em todos seus níveis e etapas, com a responsabilidade de articulação com instituições credenciadas e que realmente seja agente do processo formativo sério, respeitando as diferenças na diversidade. Deste modo, serão criados subsídios para uma educação que seja emancipatória, crítica e reflexiva em suas ações e que seja exigente e articulada com a teoria e prática, para construção de uma prática da construção do saber docente.

O trabalho feito coletivamente com toda a comunidade escolar para elaboração do documento que rege a escola constitui-se em inserir normas com as quais o professor possa adquirir oportunidade para aquisição de conhecimento, esse documento é essencial para suas práxis profissionais. Nota-se que a escola assume novas responsabilidades, ou seja, surgem novas demandas que precisam ser absorvidas para uma prática mais exigente e contundente, a formação continuada veio com essa possibilidade. Já que frente a essa necessidade de uma formação continuada, também surge um mercado de aproveitadores que fica à espera dessa manutenção dos recursos destinados ao aperfeiçoamento profissional.

Destaca-se que as transformações sociais e econômicas têm representado significativa influência no modo como os programas de formação docente têm sido planejados e postos em prática. Fala-se em mercantilização e empobrecimento desse segmento, no âmbito educacional nacional.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos últimos tempos, muito se tem falado em formação continuada de professores, mas o que realmente se conceitua, conforme Alvarado (2010, p. 374),

[...] nesse sentido, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas.

Portanto, compreende-se essa ferramenta como sendo essencial para construção do saber profissional, juntamente com a escola onde é o lugar que se privilegia esse saber. Imagina-se uma formação continuada em que o professor possa, partindo da sua realidade escolar e apropriando-se do conhecimento construído na comunidade escolar, desenvolver-se profissionalmente. A partir da parceria com a escola, a partir do momento em que percebe a instituição escolar como apoiadora nesse processo de aprendizagem, pode-se pensar em possibilidades de melhoria do fazer docente. As práticas de ensino dos docentes estão intrinsicamente ligadas às particularidades e especificidades que marcam os conhecimentos desses profissionais. Nesse sentido, Pimenta (2009, p. 44) esclarece que:

[...] o que pretendemos é justamente mostrar que o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino. Este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua.

Percebe-se a necessidade que os professores apresentam em se desenvolver nos aspectos didático-pedagógicos, compreendendo o seu papel como mediadores do conhecimento. Nessa dimensão, Pimenta (2009, p. 42) afirma que “[...] O trabalho do professor é um trabalho ‘inteiro’, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade”. Dulz e Santos, (2017, p. 1472), reafirmam que “[...] por se tratar de uma questão complexa, considerando que esses profissionais ainda estão construindo a sua identidade docente, percebe-se que essa relação está pautada no confronto entre as suas concepções previamente elaboradas e os princípios e fins do contexto educacional no qual ele está inserido”.

Por esse viés, é possível inferir que há um embate entre o que o professor sabe e o que precisa aprender, mas isso não desmerece os conhecimentos prévios. Ao contrário, os novos aprendizados se constroem sobre as sólidas bases de uma formação inicial e sobre um tipo de conhecimento que não cai de moda, nem fica ultrapassado. Essas significações são construídas a partir da percepção de cada professor e isso representa uma subjetividade que sempre acompanhará a prática docente. Não há formas para igualar os professores e nem há como desenvolver um projeto eficaz e eficiente de formação continuada sem levar em consideração as diferenças e as especificidades de cada sujeito.

Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes,

de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 2009, p.19)

Essa compreensão acerca da necessidade de se pensar na relevância da diversidade e da heterogeneidade conceitual em termos de formação continuada também está evidente nos escritos de Dulz e Santos (2017, p. 1472):

Ao revelar as especificidades do conhecimento, no que concerne aos saberes, habilidades e atitudes do professor, o desafio consiste em pensar em estratégias de formação continuada que favoreçam o desenvolvimento de posturas adequadas para a interação com aquele coletivo social distinto.

Essas questões nos orientam sobre a situação atual da modernidade, trazendo os saberes docentes e a formação continuada para realidade pesquisada. Os saberes, esses que estão ligados à história de vida individual ou coletiva, alicerçados na sociedade, instituições escolares e outros lugares de formações. Nesse sentido Tardif (2011) esclarece que os professores lançam mão de alguns meios para elaborar seus conhecimentos pedagógicos e alicerçar a sua prática.

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com os programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. (TARDIF, 2011, p. 64)

Tardif (2011) vai além, quando afirma que os professores apresentam suas próprias concepções pedagógicas as quais utilizam em sua prática, em virtude das suas necessidades, dos recursos disponíveis e das suas limitações. Direcionar seu fazer pedagógico é importante, mas é essencial saber fazer.

Com isso, a importância do saber do professor, evidenciando-se especificamente o respeito ao desenvolvimento da sensibilidade em relação ao aluno com deficiência e da preocupação referente ao processo de aprendizagem. Freire (2011, p. 52) destaca que “[...] ensinar não é transferir conhecimento”. É preciso estar atento e disposto para integrar o saber fazer para uma prática eficaz, e extremamente importante para o processo de ensino-aprendizagem, assim demonstrando afetividade e assumindo comprometimento para uma educação para todos.

Ao falar sobre o saber do professor, tem que se levar em consideração seu saber prático. Dulz e Santos (2017, p. 1475) ressaltam que “[...] os saberes práticos ou experienciais são aqueles que não se encontram sistematizados, mas que fazem parte de um conjunto de representações pelas quais os professores conseguem compreender, interpretar e orientar a sua

prática educativa”. Como esclarece Tardif (2011), são originados da prática profissional cotidiana, constituindo os fundamentos da condição para o trabalho do professor. Destaca-se que esse saber está intrinsicamente ligado à prática pedagógica do professor.

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2011, p. 53).

Nessa perspectiva, “[...] ensinar requer educadores criativos, instigadores e inquietos. É preciso desenvolver um compromisso com todos os envolvidos no processo, objetivando-se a construção do conhecimento como bem cultural socialmente compartilhado”. (DULZ E SANTOS 2017, p. 1476). Sendo a escola uma instituição social, a ação do saber acontece também nesse estabelecimento que é historicamente constituído. Conforme Pimenta (2009, p. 47):

O processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente como o objeto-sujeito desse processo — o aluno — um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando a sua transformação, transforma também esse sujeito — no caso, o professor, que se enriquece durante o processo.

Aprimorar as práticas é o desafio encontrado para a melhora do desenvolvimento dos alunos. Nesse entendimento, “[...] a formação continuada se apresenta como uma proposta de reflexão sobre a prática, estabelecendo uma relação entre o pensamento e a ação, favorecendo a constituição de processos essenciais para a atividade pedagógica e a efetiva mediação do conhecimento.”(DULZ e SANTOS, 2017, p. 1476)

A formação continuada precisa ser refletida de modo que as exigências do mercado se desenvolvam para uma prática dos saberes docentes e de suas experiências escolares. Afirma Pimenta (2009):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2009, p. 31).

O saber fazer está relacionado com as situações de experiência em lidar com a diversidade e especificidade do contexto escolar. Revelando a necessidade de um trabalho

pedagógico significativo para os sujeitos envolvidos naquela relação. Nesse sentido TARDIF (2011), afirma:

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação como trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. (TARDIF, 2011, p. 16)

É propondo uma pedagogia que priorize a “[...] tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”, Tardif (2011, p. 128), estabelecendo uma ação pedagógica que represente no educando, permitindo uma perspectiva de incorporar valores éticos e morais.

Ser um professor que trabalhe a diferença, a diversidade na sua especificidade, é ser respeitador, tolerante e acima de tudo é colocar-se no lugar do outro. Nesse sentido, Schnorr (2001, p. 86), esclarece que “[...] nossa subjetividade é formada no mergulho neste mundo, intervimos nele e na formação de outros sujeitos e somos influenciados pela realidade e por outros sujeitos. Nossa singularidade é construída a partir dos outros e do mundo”. Sendo assim, é imprescindível para uma prática desafiadora e condizente com o saber do professor.

Compreender o processo formativo dos docentes, decorre do reconhecimento do que é educar, entendendo a grande responsabilidade do professor com seus alunos, buscando refletir suas ações e inovando suas práticas para a construção do conhecimento, de modo a proporcionar uma formação crítica e reflexiva, com habilidades para atuar no mundo moderno. (DULZ e SANTOS, 2017, p. 1478)

Nessa vertente, respeitar a diferença e a diversidade é conscientizar o professor que busca uma formação pautada no reconhecimento e no respeito aos educandos nas suas especificidades, sendo um desafio da docência. Nessa perspectiva do saber docente, Tardif (2011, p. 237), enfatiza que “[...] a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

A experiência é um dos requisitos que leva o professor a buscar uma formação continuada para o saber prático, ou seja, o saber fazer. Segundo Freire (2011, p. 43) “[...] o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica

que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito”. Partindo dessas considerações, Dulz e Santos, (2017, p. 1479) ressaltam que:

Os conhecimentos necessários ao ensino constituem questão fundamental para as ações de formação continuada destes profissionais, pois ensinar exige planejar, organizar, avaliar e pensar em inúmeras outras atividades essenciais para o exercício desta tarefa, sendo necessário propor ao professor, meios para que ele seja capaz de analisar, criticar e refletir sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação individual e social por meio da melhoria na sua prática cotidiana.

A formação continuada precisa ser incorporada em ações que desafiam o ofício de educar e que busquem na intervenção, uma contribuição para a prática docente na escola. Nessa perspectiva, Cunha (2004, p. 37) aponta que é importante “[...] assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Portanto, é necessário considerar a acumulação das vivências para o reconhecimento das práxis profissionais, salientando os desafios encontrados durante sua trajetória profissional.

O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – a docência. (PIMENTA, 2009, p. 40).

Sendo assim, a formação continuada diante dos dilemas enfrentados, durante a prática profissional, faz perceber o quanto o saber prático é essencial para a construção de um professor crítico e reflexivo, buscando o desenvolvimento e aprimoramento para que o educando seja o centro do processo de ensino-aprendizagem e que a equidade seja um elemento para a busca da diferença e da diversidade na modernidade, abrindo-se uma perspectiva de inclusão.

2.3 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Na formação profissional do professor de Educação Física, a trajetória em que área de conhecimento vem tomando acerca do conhecimento da mesma, vem tornando o saber cada vez mais notório, ou seja, saber como e quando intervier são aspectos que precisam ser considerados e relevantes para construção profissional.

No Brasil colônia, as concepções eram advindas da cultura europeia, onde os proprietários da classe dominante com o pensamento aristocrático e que não estavam fadadas as atividades manuais. Sendo assim, Romanelli (2017, p. 34) ressalta que o direito à educação só caberia à educação “literária e humanista, capaz de dar brilho à inteligência.” Durante o período colonial e imperial, duas classes são destacadas: a da aristocracia e a da mão de obra escrava. Logo no século XIX, uma classe social que tinha pequenos estabelecimentos percebeu que uma das formas de progresso era a educação.

Já no início do século XX, ocorreram mudanças que foram refletidas na sociedade, pois a formação social escravista começa a ser transferida para uma formação capitalista. A burguesia sente a falta do poder e sai à procura da ascendência e Soares, (2017, p. 9) aponta que “[...] investir na construção de um homem novo, um homem que possa suportar uma nova política e que reproduza a vida sob novas bases. Sendo esse homem integral, que cuidará dos aspectos intelectuais, culturais e físicos [...]”, surgindo assim um novo olhar a formação humana e intelectual.

Nesse viés, a educação física contribui para esse novo processo de progresso, já que a saída de colônia nos faz pensar em progredir e Castellani Filho, (2010, p. 39) ressalta que “[...] a formação de um indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país”. Portanto, a Educação física fica vista como de grande importância para esse processo de ascensão e cuidado com a mente e o corpo, vista como disciplina essencial. E Soares, (2017, p. 10) reafirma que a educação física:

[...] encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados e, se faz protagonista de um corpo saudável, torna-se receita e remédio ditado para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade e deste modo, passa a integrar o discurso médico-pedagógico familiar.

Encontrando na educação física uma disciplina que norteia e disciplina o corpo, tendo-a como forma de recuperar e restabelecer a saúde mental e corporal.

Com a influência dos militares e o surgimento da primeira escola de formadores de instrutores de educação física em 1907, e em seguida 1922, com a criação do centro militar de educação Física e que passou a terem militares para ministrarem as aulas nas escolas, os mesmos tinham como “[...] princípios positivistas de que o homem é um ser definido e explicado biologicamente e com desigualdades naturais, portanto possuidores de desigualdades sociais, acrescentaram a necessidade de a Escola se preocupar com a formação de futuros militares.”(GALLARDO, 2011, p. 22). Salientando, o surgimento de métodos

ginásticos que começam a fazer parte da metodologia empregada, como: método francês, a calistenia, o método austríaco e o alemão.

Com a chegada da industrialização, a educação física tem um papel destacado nesse processo, pois com o aumento de desempregados há também falta de mão de obra para tal, e com isso, produzir um sujeito que seja forte e sagaz para gerar mais para o capitalismo. Gallardo (2011) ressalta que com o crescente do desemprego, foi instaurada a educação física nas escolas e Estados no período de 1910 e 1934, e logo mais em 1937 em todo o Brasil, obrigatoriamente, já que o pensamento era que a força física era parte transformadora no meio de produção.

Nesse período, a educação física era enxergada como uma disciplina de preparo para se tornar militar, mesmo com a entrada de mulheres, que eram vistas como meras reprodutoras. A burguesia via a educação física como tempo-livre, ou seja, somente para desfruto do lazer. Por isso, que essa reação de pensamento sobre o reconhecimento da educação física vista por essa classe no que difere do trabalho braçal e intelectual, desse modo, descartada para entrada nos colégios como obrigação de atividade. Mesmo diante desses acontecimentos, a educação física ganhou um grande defensor que foi Rui Barbosa, que segundo Azevedo (1960, p. 260) enaltece dizendo “[...] o sentimento de se eliminar a dicotomia de ensino intelectual e a educação física e da necessidade de desenvolvimento harmonioso de todas as energias e faculdades que completam o indivíduo”, ou seja, mecanismos para incorporar e integrar o sujeito para uma formação integral, mesmo que a educação física servisse somente para preparar o corpo de forma robótica para operacionalização do trabalho, sendo essa a reflexão burguesa.

O Desporto também aparece nesse cenário da formação profissional, o pós-guerra capacita para o crescimento emergente do capitalismo, e conseqüentemente para o desenvolvimento integral e global. A integração esportiva aparece como uma saída para uma educação integrada em concepções de sustentabilidade e sociabilidade. Bracht (1997) destaca que a inserção no meio esportivo faz com que o sujeito seja melhor inserido no contexto social. Oportunizando a todos um olhar de cuidado não somente com o corpo e sim com aspecto de cooperação social. A educação física impulsionada pela expansão desportiva, pelas técnicas de aprimoramentos e princípios no qual tange os rendimentos, faz perceber o quanto a busca por conhecimento é necessária para uma prática eficaz e contundente.

Outro aspecto importante é a Lei que rege a profissão, que possui inúmeros objetivos entre eles: moral, social e intelectual. Sendo que, mesmo sabendo que a educação física era tratada com desprezo por uma classe que nos remete a descaracterização do trabalho manual,

a educação física se torna um aliado para uma perspectiva fundamentada em uma prática libertadora, emancipatória e valorizada. A lei de diretrizes e bases da educação nacional-9394/96, de 22 de dezembro de 1996, apresenta em seu artigo 26 que: “[...] a educação Física, integrada á proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”(BRASIL, 1996).

Assim, as discussões acerca da profissão são geralmente referentes às condições de trabalho, jornada de trabalho, organização escolar e formação profissional. Todos os debates feitos sob a supervisão de conselhos que regem os aspectos legais da profissão, e hoje legitimados pela lei 9696/98 que regulamenta a profissão.

Na atualidade, a educação física tem passado por alguns processos de mudanças, pois a área de concentração abrange além de academias e escolas, áreas como o lazer, que tem conquistado uma importante fatia no cenário da educação física, o incremento a estas atividades só tem aumentado a oferta de procura. Por sua vez, esse incremento na área do lazer tem um efeito de alavancar o aspecto social. Gallardo (2011, p. 26), destaca que, “[...] como controle social o lazer se destaca, pois se observa que a reprodução da força de trabalho está centrando-se na recuperação físico-psíquico do trabalhador.” Partindo dessa perspectiva, a sociabilidade tem muito a acrescentar para uma formação integral dos sujeitos no âmbito das atividades físicas e lazer.

Seguindo as concepções da formação profissional de educação física e suas trajetórias, o aparecimento de uma das vertentes, a psicomotricidade, que nos anos 80 tem sua vinda para o Brasil com a finalidade de estudar o movimento do corpo. Que segundo Bracht (1997) é a educação do movimento para a educação pelo movimento.

Indo mais adiante, a Educação Física surge nos anos 90 com uma concepção influenciada pelo meio físico e social, pautada na evolução humana e caracterizada pelos estudos da sociologia, filosofia entre outros, deixando um pouco de lado os estudos com o corpo e partindo para estudos que motivam ações nos sujeitos. Gallardo (2011, p. 27), realça que:

[...] com o estudo evolutivo do homem, com o intuito de conhecer influências que o meio físico e a forma de organização social tiveram no processo de humanização, isto é, como o organismo humano se adaptou a essas influências e como essas adaptações orgânicas e comportamentais estão presentes no ser humano, aqui denominada de “estruturas orgânicas” e “estruturas comportamentais.”

Com isso, esses estudos demonstram o quanto é fundamental esses aspectos que são relevantes para o processo de construção de um indivíduo. Já que esses aspectos dessa abordagem apresentam uma responsabilidade com a produção cultural, salientando a cultura motora e seus componentes historicamente construídos com o passar do tempo.

Dessa forma, fica evidente que a formação profissional dos professores de educação física traz uma imensa bagagem de conhecimento acerca do corpo e de sua cultura, fortalecendo suas especificidades diante das abordagens apresentadas durante os escritos apresentados.

2.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Na educação, as pessoas com deficiência estão cada vez mais assumindo seus direitos de acesso e permanência na escola e na Educação Física não é diferente, sabendo que a mesma está intimamente ligada ao currículo escolar e juntamente com as propostas da escola. A participação ativa nesses debates é de fundamental importância para que o professor de Educação Física aprimore suas possibilidades de atuação junto aos alunos com deficiência. E nessa perspectiva a formação continuada vem ao encontro dessa necessidade de ampliar os conhecimentos inerentes a construção do saber docente.

A formação de professores não se encerra na graduação, nesse sentido Cruz, (2008, p. 37) deixa claro que “[...] a formação de professores é invocada, pensando que nenhum curso de graduação ou pós-graduação são redutores de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só fará.”

Nessa perspectiva, há que se pensar em estratégias inclusivas:

Vale ter em mente que a inclusão pode implicar na exclusão de pessoas com deficiência inseridas em um determinado programa de Educação Física. A presença física não é garantia de que os benefícios projetados serão alcançados. Do ponto de vista do oferecimento de um serviço de qualidade, a Educação Física deve assumir a responsabilidade de que os objetivos estabelecidos sejam alcançados. Nesse sentido, guardar coerência entre objetivos, métodos e princípios norteadores da intervenção profissional em questão é imprescindível, tanto quanto óbvio. Mas, apesar de óbvio nem tão comum e por isso mesmo inevitável reafirmar sua imprescindibilidade. (CRUZ, 2008, p. 38)

A formação de professores deve ser algo que realmente faça diferença no processo de ensino-aprendizagem. O saber deve enaltecer o conhecimento prático desenvolvido na atuação profissional docente como uma prática reflexiva. Pimenta (2002, p. 43) ressalta que:

[...] um dos problemas que deve ser superado na perspectiva de formação do professor reflexivo é que é preciso colocar ‘sob suspeita’ propostas educacionais formuladas em contextos estranhos à nossa realidade”. Em sua opinião, a ideia de professor reflexivo representa um conceito político epistemológico que requer o acompanhamento de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, transforma-se em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico. (PIMENTA, 2002).

Portanto, uma análise reflexiva da intervenção profissional é algo que permeia essa busca de uma educação inclusiva que seja pautada na busca do saber, fazer, ser e conviver, perseguindo as inquietações que nos provocam nessa caminhada do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Entretanto, Mendes (2006) ressalta:

O futuro da educação inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com deficiência, para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2006, p. 402)

A resignificação do saber docente é uma luta constante no contexto educacional, seja ela engajada nas políticas públicas da escola ou não, convenientes por um discurso de inclusão e direito à educação. Sendo assim, o professor é um agente que constrói suas relações com os educandos, buscando o empenho e o benefício da inclusão para uma escola e sociedade mais inclusas. E nesse contraponto os profissionais de Educação Física constroem suas relações, “[...] tanto no período do que compreende a formação inicial ou as experiências profissionais anteriores”. (FARIAS E NASCIMENTO, 2012, p. 62).

Por isso a importância de uma formação específica, para que se haja um debate efetivo da construção das práticas inerentes ao saber do professor, criando perspectivas para a real necessidade do fazer, pois os desafios são constantes, mas as possibilidades de uma educação inclusiva são mais que necessárias nesse processo de ensino-aprendizagem.

Conforme a Constituição Federal de (1998), no seu artigo 205, “[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado e da Família [...]”, tendo a escola como uma parte fundamental para o desenvolvimento e apreender do saber, esforçando para uma educação igualitária e transformadora nas práticas educativas dos professores, sabendo que o professor é o mediador e que desenvolve ações e mecanismos diferenciados para inserção na sociedade de modo geral. A Formação Continuada de Professores é sem dúvida uma das condições de inclusão na escola, dando subsídios para que o professor possa se capacitar, resignificando sua práxis escolar. Mantoan (2001) ressalta que:

[...] no geral, os professores são bastante resistentes às inovações educacionais. A tendência é se refugiarem no impossível, considerando válida a proposta de uma

educação de qualidade para todos, porém, utópica e impossível de ser concretizada com muitos alunos nas turmas e nas circunstâncias em que se trabalha hoje, principalmente nas escolas públicas. (MOANTOAN, 2001, p. 117)

Para tanto, é preciso potencializar a formação continuada para atender os alunos com deficiência e especificidades diversas, essa requer competências, habilidades e ferramentas para um conhecimento do saber do professor.

Crer que os profissionais de educação física têm um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos é algo a ser considerado e reforçado. O profissional da Educação Física tem o conhecimento teórico e prático e que deve ser baseado em três dimensões; conceitual, atitudinal e procedimental. Essas habilidades somente são possíveis para criar mecanismos para o saber fazer. Montar estratégias para os desafios encontrados na carreira é potencializar a transformação necessária para uma formação continuada eficaz.

Para Pelegrini (1988, p. 254), “[...] a educação física, como uma profissão, deve se apoiar em profissionais que não possuam apenas a habilidade de executar, mas a capacidade de passar essas habilidades a outra pessoa com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras”. Percebe-se que as habilidades adquiridas para executar atividades de inclusão com desenvoltura e competências, podem estar relacionadas com as fases dos professores na carreira profissional.

Professores diferentes constroem suas identidades de formas diferentes, a partir de suas experiências em sala de aula, ou seja, atitudes diferentes que darão significado às suas práticas e na inclusão de alunos com deficiência.

Vale ressaltar que na formação inicial dos cursos de Educação Física, a educação física inclusiva surgiu por meio da resolução nº 03/1987 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1987). A partir da resolução, todas as instituições de ensino tinham o dever de oferecer a disciplina, pois a demanda de profissionais nessa área era baixa. Assim, de certa forma “[...] uma disciplina recente e essa é uma das razões pelas quais muitos professores de educação física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e /ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada” (AGUIAR e DUARTE, 2005, p. 27), levando em consideração que os alunos apresentam diferenças e que não sejam evidenciadas nas suas desigualdades.

Destarte, é que se professores mais jovens têm atitudes de aceitação mais favorável para inclusão como citam Vayer e Roncin (2017) professores com pouca idade são os professores que têm comportamento que fomentam a inclusão com menos resistência, ou seja,

seus posicionamentos, frente a inclusão de alunos com deficiência, são mais propícios para efetivação de todo o processo. Com isso, um dos motivos é pelo qual vimos que a entrada da disciplina adaptada foi tardia haja visto que muitos professores já estavam inseridos na escola.

Acreditar que a fase na carreira do professor é um elemento que se considera como um fator nas práxis inclusivas do professor é de certo modo instigante. Farias e Nascimento (2002, p. 61) analisam que “[...] o professor constrói e se identifica com sua profissão; cria expectativas e altera crenças constituídas no decorrer da intervenção profissional; manifesta sentimentos de abandono e a permanência na profissão, delineando diferentes trajetórias em momentos da carreira”. Desafiador descrever e caracterizar as práxis do professor, relacionando-se com a formação inicial e durante toda sua trajetória profissional, bem como, desde a intervenção até a aposentadoria.

E nesse viés da Formação continuada, Nascimento (2002, p. 28) apresenta um conceito que descreve a existência de um *continuum*, cujos principais critérios são “[...] desenvolvimento de habilidades especializadas, o desempenho de função social. A limitação do corpo de conhecimentos exclusivos, o período de formação e treinamento extenso e a manutenção de uma organização ou categoria profissional.” Percebendo o quanto é imprescindível uma formação específica e inclusiva para a intervenção, já que com as inovações estão exigindo cada vez mais pessoas capacitadas na sua especificidade.

Nesse contexto, a modernidade está articulada á profissionalização e desassociada à vocação, Valle (2006, p. 179) descreve: “[...] a carreira é vista como fundamental no engajamento dos professores nas lutas coletivas no magistério, o que somente a condição de membro integral do corpo docente parece ser capaz de promover”. Assim, ganhando visibilidade e conseqüentemente representatividade, o profissional da educação física vai criando sua identidade, identidade essa possível segundo Gauthier et al. (2013), quando diz que respeito à formalização dos saberes necessários à execução das tarefas que lhes são próprias. E nesse sentido Farias e Nascimento, (2002) reafirmam que:

[...] é coerente afirmar que a profissão docente manda um conjunto de saberes originados em sua própria intervenção ou em momentos distintos anteriores à intervenção. Além do domínio de um conjunto de conhecimento específicos para o desenvolvimento da atividade docente, há a formação profissional, as demandas do mercado e a representatividade na sociedade. (FARIAS e NASCIMENTO, 2002, p. 61)

Gatti (2009) reafirma que o processo de Formação continuada do professor poderá ser pensado a partir de questões relacionadas ao seu desenvolvimento profissional, caracterizado

como uma formação em várias fases da vida profissional (desde o início da carreira até a aposentadoria) momento em que o professor ao longo do tempo de experiência consolida sua reflexão acerca da prática e dos valores institucionais. Tendo a formação continuada como um processo contínuo e permanente, sendo o professor o sujeito da ação.

Os ciclos de desenvolvimento profissional de professores de educação física são tratados por Farias (2010, p. 203) que apresenta, no seguinte quadro, as principais características da carreira desses docentes.

Quadro 7 - Ciclos de Desenvolvimento Profissional

Ciclos	Características da Carreira
Entrada na carreira (1 a 4 anos de docência)	Tomada de decisão; desejo de permanecer na docência; choque com a realidade; situações vivenciadas que exigem a aquisição de competências profissionais.
Consolidação das competências Profissionais na Carreira (5 a 9 anos de docência)	Diversificação das fontes de conhecimento; Aquisição de competências profissionais e Alteração das estratégias metodológicas.
Afirmação e Diversificação na Carreira (10 a 19 anos de docência)	Domínio das rotinas básicas; Partilha com os pares da Educação Física e demais Áreas; Mudanças de trajetória- cargos; administrativos; Surgimento de expectativas profissionais e Aquisição de metacompetências profissionais.
Renovação na Carreira (20 a 27 anos de docência)	Professores ainda encantados com a docência; Professores defensores da causa docente e professores renovadores da atuação profissional.
Maturidade na Carreira (28 a 38 anos de docência)	Conhecimento tácito, Aposentaria; Sentimento de realização profissional.

Fonte: FARIAS (2010, p. 203)

Farias e Nascimento (2012) levam em conta que na **entrada da carreira**¹, os estudantes têm a oportunidade da vivência da docência e aumentando seus conceitos assim o encantamento pela profissão; já na **consolidação**, os saberes adquiridos na formação inicial agora são articulados com as experiências vividas e pela diversificação das suas práxis. Na **afirmação e diversificação da carreira**, a titulação é uma busca pelo reconhecimento na carreira e planeja novas trajetórias profissionais; a **aproximação da intervenção e da aposentadoria** aparenta uma dicotomia, pois há alguns que necessitam da intervenção a fim de se aposentar e outro aspecto é alguns estão nas suas fases mais produtivas, e para finalizar **a maturidade na carreira** a consolidação e trajetória nos revelam a identidade profissional em educação física, sendo assim, a intervenção está consolidada com o saber e o

¹ Adota-se negrito para enfatizar expressões

distanciamento das qualificações também aparecem, mas como dever cumprido do trabalho realizado.

Esses aspectos apresentados são importantes para o desenvolvimento do saber profissional. Destaca-se que os professores de Educação Física têm encontrado dificuldades, em diferentes aspectos, para atender a demanda da inclusão educacional, como o “[...] despreparo profissional advindo de formação acadêmica frágil no que diz respeito ao tema pessoa com deficiência.” (FIORINI, 2011, p. 15)

A relevância para a atuação e intervenção nas práticas inclusivas fazem ressaltar o quanto é imprescindível a formação continuada inclusiva específica, a fim de se enfrentarem os desafios da docência, tendo um olhar mais aprimorado para as deficiências, já que é uma realidade do cotidiano escolar. Os ciclos de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física nos alertam para a construção da identidade desse profissional, salientando que os ciclos possuem sua especificidade e que emerge uma necessidade de implantar uma formação continuada inclusiva efetiva, minimizando assim aspectos do saber e intervenção profissional para legitimar e concretizar uma política que realmente faça a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Este capítulo está dedicado às possibilidades e perspectivas da educação física no desenvolvimento dos deficientes, bem como suas relações com inclusão no meio educacional. Assim, como o desenvolvimento dos deficientes e suas caracterizações. Demonstrando o quanto é necessária uma intervenção objetivada nas capacidades, respeitando a individualidade de cada sujeito, ou seja, integrar e considerar a diversidade como um fator propício para a Inclusão.

3.1 PERSPECTIVAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

3.1.1 Educação Física Inclusiva e o Currículo Escolar

Com intuito de oferecer o que é garantido por lei, a participação plena das pessoas que possuem algum tipo de limitação, seja intelectual, sensorial ou física, práticas de inclusão vêm sendo observadas em vários ambientes e principalmente na escola. Criando uma compreensão que somos todos iguais na diferença, e que existem caminhos a percorrer com os mesmos direitos e deveres de qualquer cidadão, todavia nem todos estão preparados para tal situação, tornando-se indispensável que existam políticas públicas para que todos possam se ajustar às circunstâncias para efetivar as práticas de inclusão.

A política brasileira prevê e assegura o acesso de alunos com deficiência, preferencialmente no ensino regular e com apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário. (BRASIL, 2015). Dessa forma, a escola deve assegurar além da matrícula, ações que garantam uma educação de equidade, ofertando assim, atividades que contribuam para um processo de ensino-aprendizagem na diversidade, além de profissionais que tenham um conhecimento especializado com finalidade de construir uma educação inclusiva para além da escola.

Na educação física não é diferente, assegurar que o aluno seja incluso é um caminho que possibilita uma aprendizagem ativa, assim, Silva e Araújo (2006, p. 33) acreditam que “[...] para promover a inclusão de forma competente, as atividades propostas na Educação Física escolar devem possibilitar e oferecer condições de auto segurança.”

Essa é uma realidade em que vivemos e que contribuímos para compôr. A inclusão no ensino regular das pessoas com deficiências, entretanto além da escola é necessário que o currículo seja reorganizado da forma que haja preparo para tais profissionais para viver na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência. Ribeiro (2009) enfatiza que “[...] um dos desafios que se mostram o desenvolvimento da educação física inclusiva é a elaboração de currículos diferenciados, com conteúdo e metodologias que favoreçam a inclusão.”

Com isso, adequar-se é compreender e estabelecer que o currículo é o principal agente do professor, ou seja, que o mesmo é o caminho para que ocorra um processo de ensino aprendizagem dos alunos. Desse modo, atender as necessidades dos alunos é entender que existem aspectos e particularidades que devem ser respeitados para que se possa oferecer uma educação física inclusiva. Glat, Machado e Braun (2006, p. 8) vão mais longe, quando se referem ao currículo:

[...] um currículo na perspectiva da Educação Inclusiva considera que os conteúdos a serem trabalhados em classe não são apenas um fim em si, mas um meio para o desenvolvimento das estruturas afetivo-cognitivas dos alunos. Adaptações curriculares, portanto, envolvem determinar o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; e como e quando avaliar o aluno.

Já que na escola tradicional, o currículo é determinar o que o aluno vai aprender, não dando significado a sua vivência e histórico, não respeitando a diversidade presente dentro da escola, redimensionando e estabelecendo uma postura em que não há flexibilidade. No contraponto, na educação física inclusiva, há uma flexibilidade do currículo, demonstrando o quanto é imprescindível uma educação física pautada na valorização de sua história de vida, e na sua especificidade apresentada na diversidade. Segundo Rodrigues (2003) a educação física apresenta uma menor rigidez nos seus conteúdos, ou seja, a liberdade e flexibilidade em estratégias que possibilitam reorganizar os conteúdos, de forma que adequação seja benéfica para os alunos com deficiência.

Pimenta; Pires (2016) salientam que a flexibilização do currículo não é novidade, mas que todo esse processo visa a identificar os saberes necessários para uma atitude mais positiva diante do paradigma da educação física inclusiva. Dessa forma, é imprescindível que haja uma discussão nessa proposta de intervenção, repensando e ressignificando a prática de modo que se reflita e se contextualize a prática do cotidiano, a fim de valorizar a diversidade presente na escola.

Para tanto, Cidade e Freitas (2002, p. 27) descrevem sobre a Educação Física e a participação da pessoa com deficiência nesse processo:

No que concerne à área da Educação Física, a Educação Física Adaptada surgiu oficialmente nos cursos de graduação, por meio da Resolução número 03/87, do Conselho Federal de Educação, que prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais. A nosso ver, esta é uma das razões pelas quais muitos professores de Educação Física, hoje atuando nas escolas, não receberam em sua formação conteúdos e/ ou assuntos pertinentes à Educação Física Adaptada ou à inclusão.

Fica evidente a necessidade de uma Educação Física que seja libertadora em seu olhar e ativa em suas ações inerentes a práticas inclusivas, utilizando metodologias adequadas para assegurar a inclusão de todos nesse processo de construção do ensino e aprendizagem. E não apenas depositando os deficientes nas classes regulares, pensando que estão incluindo na sociedade.

Steinhilber (2013, p. 1) ressalta que a Educação Física Inclusiva também é um direito de todos, é uma disciplina que é apresentada como componente curricular obrigatório, mas que têm suas responsabilidades enquanto agente promotor de qualidade de vida, assim dando seguridade a todos e entendimento da necessidade de respeitar todos na diversidade presente. Portanto, a educação física é um componente obrigatório curricular da educação básica, e deve estar interligado à proposta feita pela escola para que possa construir junto discussões que favoreçam os alunos.

Sabendo, que todos os profissionais de qualquer área têm sua responsabilidade profissional, a educação física também tem suas diretrizes e normas a serem seguidas, sendo uma delas a responsabilidade de intervir de forma ética e oportuna sem causar prejuízo para qualquer sujeito envolvido, conseqüentemente, o saber necessário para prática docente deve estar articulado com o currículo escolar e demais possibilidades que a escola ofereça.

Para Filho et al (2009, p. 1), quando se reflete sobre o objetivo da educação física numa escola inclusiva, busca-se “[...] formar alunos capazes de participar de atividades corporais estabelecendo uma atitude construtiva com os colegas deficientes desenvolvendo uma atitude de respeito, aceitação e solidariedade”. Eles ainda ressaltam que:

[...] a educação deve romper com o tratamento tradicional dos conteúdos que favorecem os alunos que já têm aptidões, adotando como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. (2009, p. 1),

Entretanto, a Educação Física, tendo como um dos objetos de estudo o movimento e o corpo, permite a capacidade de se adequar e ressignificar a prática inclusiva, criando

possibilidades e perspectivas que irão subsidiar as práticas inerentes à Educação Física, quebrando paradigmas que se estabelecia pela área de educação física que se caracterizava pelo movimento tecnicista Vale ressaltar que por outro lado,

[...] a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da EF, cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são, de partida, encarados como menos capazes para um bom desempenho (por variadas razões) numa competição. Muitas das propostas de atividades em EF são feitas na base de culturas competitivas, seriais e meritocráticas. A própria prática desportiva – em particular quando usada sem uma perspectiva pedagógica - é uma atividade que não favorece a cooperação alargada, não valoriza a diferença e gera igualmente sentimentos de satisfação e de frustração. Esta cultura competitiva constitui uma segunda fonte de exclusão. (RODRIGUES, 2003, p. 71)

As aulas de educação física têm um aspecto interessante e particular, motivando ações que envolvam todos na busca da integração, satisfação e prazer, desde que sejam planejadas e com objetivo pretendido, salientando, que essa diversidade corporal encontrada nos alunos possibilite muito mais que a inclusão de alunos, e sim a efetivação de novas propostas metodológicas para a construção de um pensamento emancipatório e crítico. Porém, incluir, muitas vezes, não é uma tarefa fácil, buscar formas de adaptar-se ao contexto é de certa forma desafiador, há possibilidades, mas a conscientização é o caminho a percorrer para incluir.

Pensar que há complexidade para implantação de atividades é provocador, faz-nos repensar a práxis para que todos os alunos com deficiência ou não possam realizar as atividades sem prejuízo para ambos, salientando as capacidades e diferenças que cada um possui. Por isso, que os professores de educação física devem explorar, investigar e criar todas as possibilidades cuidadosamente para que o aluno com deficiência se sinta capaz de participar e realizá-las de modo que não seja exposto a situações que o expunham ou enfatizem a sua condição. Freitas e Israel, (2008) destacam que as possibilidades devem ser apontadas e julgadas como natural, ou seja, criar modos onde os sujeitos possam ser incentivados a potencializar sua aprendizagem afetiva, respeitando a especificidade de cada um.

Cabe então, desenvolver as capacidades de percepção afetiva, pois, favorecem a autonomia dos alunos na inclusão. Explorar todas as possibilidades motoras é garantir e ampliar o universo de possibilidades na educação física inclusiva. Rosadas (1989) deixa claro, se não houver uma atividade planejada os alunos deficientes, ou não, permanecerão sujeitados aos dilemas de uma sociedade contemporânea subordinada pela inatividade, ou seja, sedentária, e lembrando que cada pessoa tem suas particularidades e que devem ser respeitadas.

3.1.2 Planejamento e estratégias Inclusivas na Educação Física

Repensar alguns conceitos é essencial, pois a adaptação das atividades referentes à educação física surgiu como proposta por meio dos esportes convencionais, ou seja, o esporte tradicional, que buscava adaptar as atividades a todas as pessoas com ou sem deficiência. Contudo, as possibilidades de uma prática contundente, e com propostas e abordagens inclusivas em que escola se aproxima como se refere Pimenta e Pires (2016, p. 33):

O passo a ser dado pela educação física no sentido de um modelo de inclusão diz respeito a reconhecer e identificar as diversidades e possibilidades, concebendo um olhar para o aluno com deficiência, enxergando o aluno antes da deficiência que, em uma visão mais ampla, nada mais é do que olhar para todos os alunos e enxergar os alunos, e não os padrões de desenvolvimento motor ou as técnicas de um determinado esporte, em uma perspectiva que avança a partir das premissas culturais e históricas dos indivíduos e do movimentar-se, as experiências práticas e a exploração do corpo assumem sua amplitude e possibilidades despidas de padrões ou determinações de ideias de execução.

Sendo assim percebe-se uma realidade escolar transformada para exercer e reconhecer a diferença como potencialidade, favorecendo estratégias para que o processo de ensino e aprendizagem seja o foco para todos os alunos.

Conforme Duarte e Werner (1995) salientam, na educação física adaptada, o objeto de estudo é a motricidade humana, adequando as metodologias para respeitar a individualidade e as diferenças de cada deficiente. Extrair os melhores caminhos para a construção de educação física inclusiva é integrar a todos na busca de um só objetivo, que é a educação para todos.

Freitas e Cidades (1997) identificam que quando planejadas as aulas e aplicadas de uma forma que todos participem e se respeitem, investindo-se em desenvolvimento, interação, estímulo, vivenciando sucessos, desse modo havendo uma melhora nos aspectos físicos, cognitivos e psicossociais. Todavia, fazer uma educação física inclusiva, não reproduzindo para não haver exclusão e sim propondo uma educação física diversificada para todos.

Desse modo, cabe ao professor de educação física estimular o aluno a participar, para que ele possa ter uma interação social e motora, desenvolvendo capacidades de expressar-se e vivenciar os aspectos inerentes da educação física, tendo o entendimento de pertencimento e aceitação para que seja incluso nesse ambiente. Assim, Rodrigues (2003, p. 76) destaca que “[...] os professores são conotados como profissionais com atitudes mais favoráveis à inclusão e que conseqüentemente levantam menos problemas e encontram soluções mais facilmente para casos difíceis.” Ficando evidente que as atitudes positivas desenvolvem traços marcantes da disciplina de educação física perante aos seus alunos.

Maria Luiza Tanure Alves, em sua tese de Doutorado intitulada *O Aluno com Deficiência Visual nas Aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo*, faz uma análise de algumas pesquisas de autores americanos, a qual apresenta dados interessantes que abordam o aspecto de interação na educação física escolar. Alves (2013) enfatiza nos seus estudos que alunos com deficiência física apresentam três aspectos relevantes nas práxis educativa: a) oportunidade de estar inserido; b) sentir-se um sujeito ativo da ação educativa; c) pertencer ativamente no grupo. Tudo isso na perspectiva de sentir-se incluído ao meio. Em outro estudo, a autora apresenta as experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência física, com isso determinando o enquadramento para a inclusão e empoderamento, juntamente com o tipo de interação, salientando que a simples aceitação no grupo social da escola, seria suficiente para propiciar ações que iriam colaborar com a inclusão.

Outro aspecto que Alves (2013) realça é que as experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência física na forma negativa contribuem para a não realização efetiva das atividades propostas, pois os mesmos se sentiam ridicularizados, quando não conseguiam realizá-las, professores que os constrangiam com denotação de incapazes, fazendo assim uma exclusão pelo simples fato de não conseguir executar o movimento solicitado.

Em outro estudo que também estava relacionado com as experiências dos alunos com deficiência física, nas aulas de educação física, Alves (2013) aponta a relevância da mesma para a promoção da inclusão, sendo assim a relação de dias bons ou dias ruins estava associada à participação nas atividades propostas. Os dias bons envolvem aspectos de pertencimento pelo simples fato de participar, permitindo que o mesmo fizesse parte integradora do processo de ensino-aprendizagem. Já nos dias ruins os alunos com deficiência eram alvos de indagações pelo fator da não execução correta da atividade proposta, isolando-se e não querendo participar mais da atividade.

Dessa forma, as experiências apresentadas são algo de que realmente tem que se valer, pois ao elaborar seu planejamento, o professor deverá verificar sua metodologia para que não ocorra qualquer forma de discriminação por parte dos sujeitos da aprendizagem. Assim, diminuir a distância entre os envolvidos no processo, construindo o caminho a trilhar, objetivando sempre o bem comum a todos os alunos.

Mauerberg (2011) afirma que os alunos com deficiência física alcançam experiências por meio das diferenças e compreendem que as diferenças não os fazem insignificantes, entretanto passam a ser mais sabedores de seus direitos e deveres na sociedade de modo geral.

O importante nessa construção das práxis corporais é estabelecer atitudes em que todos os agentes envolvidos possam praticar atitudes de respeito, aceitação e cooperação,

entretanto garantir possibilidades de experimentar todas as ações pertencentes das aulas de educação física, na busca de ser um cidadão integral. Nesse contexto, não se pode perder de vista o objetivo da educação física e seus princípios que estão voltados para as competências e suas capacidades de adequação prática da cultura do movimento.

No processo de ensino aprendizagem, sugere-se aos deficientes físicos que desenvolvam o extremo das possibilidades funcionais. Segundo Israel e Bertoldi (2012) salientam, explorar as possibilidades e as funcionalidades dos alunos é imprescindível para o melhor desenvolvimento das habilidades, e “[...] propõe a interação dos processos motores, afetivos e cognitivos nessa estimulação continuada, considerando a fase do desenvolvimento e o contexto no qual essas crianças estão inseridas, seja esse familiar ou escolar”. (ISRAEL; BERTOLDI, 2012, p. 124) Dessa forma, a organização metodológica deve assegurar que todos os alunos com deficiência física sejam otimizados por uma cultura de inclusão e respeito a diferença, garantindo uma educação física de qualidade.

A educação física prescinde ser uma disciplina diferenciada, pois trata o corpo como um todo, implementa, respeita a diversidade cultural dos alunos em geral, cria expectativas, alimenta a alma, respeita e valoriza as potencialidades, subsidiada numa política legitimada ao acesso e possibilidades a todos os alunos com ou sem deficiência. Dimensionando, um olhar de responsabilidade para proporcionar e prevenir, adequando-se às necessidades específicas de cada aluno. Dessa forma, compreendendo a importância e o significado da disciplina de educação física para o desenvolvimento de qualquer sujeito.

Steinhilber (2013) enfatiza que é imprescindível que todos os alunos com ou sem deficiência participem das aulas de educação física, pois a participação traz consigo aspectos que contribuem para o desenvolvimento integral seja ele cognitivo, afetivo ou motor. Valorizar a educação física é importante, porque desenvolve o ser em sua totalidade, sendo assim nenhum aluno deve ser dispensado ou mesmo ficar de fora das aulas de educação física, fazendo uma reflexão prática e teórica acerca das atividades propostas pelo professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de (1997), salientam que as práticas corporais, como são apresentadas e abordadas, trazem uma importantíssima contribuição para o desenvolvimento perceptivo dos alunos com deficiência, colaborando imensamente para a cooperação, sociabilidade e integração dos mesmos. Desse modo, desvelando e desmistificando mitos que erroneamente são impostos por não conhecer aspectos inerentes à prática cotidiana, assim, contribuindo para uma perspectiva inclusiva que lhes trará um maior benefício na sua qualidade de vida. Deixando para trás, estigmas que a educação física esteja voltada somente para a prática esportiva e para o mais habilidoso. Porém, faz refletir sobre a

práxis exercida, repensando os objetivos propostos pela educação física e sua intencionalidade para prática corporal.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estabelece as Diretrizes para a Educação Básica Nacional, sendo assim para a Educação Física, apresenta a Linguagem como área da mesma e faz uma ressalva:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças. Jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (BRASIL, 2018, p. 211).

Compreender a prática corporal, é repensar a prática, é estabelecer estratégias metodológicas para aplicação de uma contextualização que visa a autonomia dos alunos, e conceber as capacidades que os mesmos externam dando significado à prática corporal, legitimando assim, a educação física inclusiva.

Entretanto, as possibilidades de inclusão escolar são infinitas, tanto que nas aulas de educação física, as mesmas são respaldadas no desenvolvimento das capacidades, que trazem a corporeidade para a compreensão de suas possibilidades, integração e cooperação coletiva. E que esse processo de inclusão, não é só uma tarefa dos professores, a escola e toda a comunidade escolar também precisam trabalhar em conjunto para que ocorra efetivamente uma educação inclusiva, pois enfrentar toda essa diversidade é trabalho árduo, no entanto essas estratégias são de grande importância para o reconhecimento e para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, Ribeiro (2009, p. 43) apresenta a educação física inclusiva como uma estratégia que:

[...] o esporte adaptado, como atividade física, pode ser desenvolvido com fins de reabilitação, lazer ou recreação, educação e competição. Tendo em vista a abrangência das possibilidades de aplicação dessa prática e levando em consideração, as práticas voltadas a educação inclusiva.

Porém, qualifica e proporciona o entendimento dos sujeitos e lhes confere o desenvolvimento de suas capacidades, tanto físico-motora, como intelectual. Estabelecendo sempre uma coerência ao incluir, pois a especificidade estará presente, dependendo do comprometimento da deficiência apresentada. Segundo o Ministério da Educação (2006, p. 23),

[...] a deficiência física, significa, no âmbito escolar, a substituição do modelo racionalista, predominante na prática docente fundamentada na padronização, na objetividade, na eficiência e produto para uma concepção de educação enquanto um sistema aberto, alicerçado nas dimensões do ser, do fazer e do conviver.

Contudo, à prática do professor deve estar pautada nas quatro dimensões da educação, que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, estabelecendo uma relação de que é preciso respeitar e colaborar para uma melhor qualidade social, intelectual e moral. Ressaltando, que incluir é possível, o professor tendo em sua atitude de querer, fará adaptações e aplicará atividades que contemplem os alunos com deficiência ou sem deficiência, integrando-os e compreendendo nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal para reconhecer e se comprometer com a igualdade e especificidade de direitos. Nesse viés, as aulas de educação física devem seguir uma lógica, ou seja, elaborar estratégias que respeitem suas características e potencialidades e não a valorização das limitações dos alunos com deficiência.

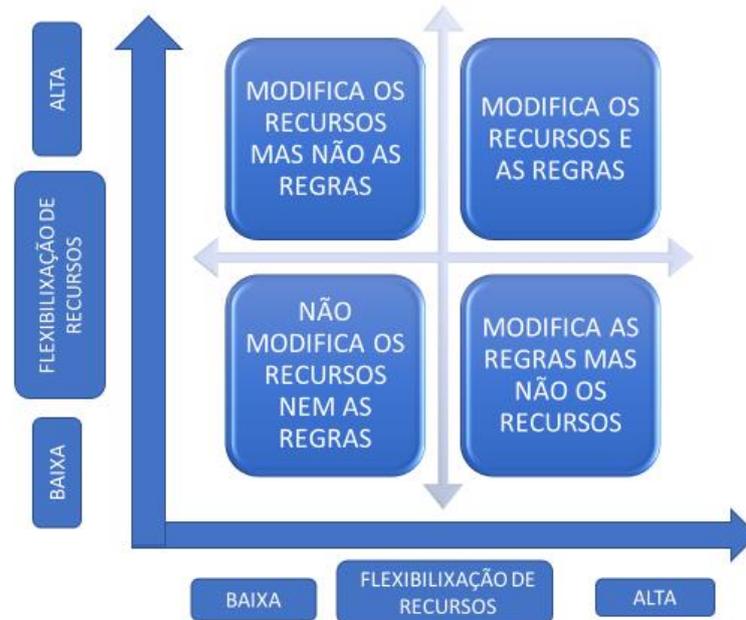
Entretanto temos que estar cientes de que existe uma diferença entre deficiência física e mobilidade reduzida, pois mobilidade reduzida é a pessoa que por qualquer motivo tenha dificuldade de movimentar-se seja ela temporariamente ou permanente, por acidente ou não, tendo suas capacidades reduzidas. Desse modo, diferente da deficiência que pode ser parcial, ou uma alteração completa do segmento do corpo.

Ensinar é um aspecto que nos faz repensar a real prática de que será possível fazer um trabalho que sustente, flexibilize e compreenda a necessidade de colaboração e entendimento da uma sociedade. Freire (2011, p. 110), afirma que “[...] ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” Entretanto, nada mais que, representar uma perspectiva de uma escola em que todos possam estar juntos e inclusos, cada um respeitando suas diferenças.

Vale ressaltar, que nas aulas de educação física, pode-se pensar que ocorram mudanças nas regras para que possa incluir, mas também há situações, que não há cuidados com as regras, pois não é necessário alterações, porque depende do tipo de deficiência existente no grupo, como também haja mudança por completo das regras, quando se tem um

aluno com uma deficiência muito específica, em que atividade tenha que ser reinventada por completo. Nesse viés, Moraes et al. (2015) apresentam uma matriz de flexibilização do currículo que pode ajudar na construção do planejamento do professor:

Figura 2 - MATRIZ DE FLEXIBILIZAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA



Fonte: Moraes et al. (2015, s.p.).

Nesse caso, é preciso fazer uma reflexão acerca do planejamento, salientando sempre a necessidade de estarem claros os objetivos que se pretende alcançar com a educação física inclusiva. Nesse modo, ter possibilidades de ampliação da visão acerca dos conteúdos é primordial, para que se alcance o objetivo proposto no seu planejamento.

Em uma perspectiva inclusiva, há de se trabalhar em adequações e numa intervenção que olha o aluno como um todo, respeitando sua capacidade e possibilidade de incluir o sujeito, sem que haja comprometimento para os alunos. Soler (2006, p. 17) enfatiza: “[...] para se descobrir o que é bom para eles é preciso, antes de tudo, saber como são, para entendê-los melhor e assim equacionar de forma mais equilibrada as atividades a eles destinadas.”

O professor de educação física precisa saber que a educação física é mais que simplesmente jogar bola ou vôlei. Existe uma intencionalidade que deve ser respeitada e aplicada, Polota e Ratier (2009) salientam que a Educação Física é uma área em que a cultura corporal está presente e que os menos habilidosos não podem ser excluídos pelo simples fato da não efetivação do movimento, deve-se explorar todas as possibilidades. Sendo que a educação física trabalha com o movimento otimizado para o processo de ensino

aprendizagem, já que desenvolve o crescimento e o desenvolvimento para uma educação libertadora, consciente e partícipe em que os envolvidos nessa construção de uma educação para todos, sejam alimentados por uma política detentora de direitos e deveres de cidadão.

Enfim, a educação física não pode ser vista como homogênea ou padronizada, é preciso estar ciente de que os saberes não são estáticos e que a cada dia surgem dúvidas e perguntas como fazer esse processo de inclusão, assumindo responsabilidades de enfrentar as adversidades e trabalhando as capacidades cognitivas, afetivas e motoras do aluno. Todas as inquietações são necessárias para a aquisição do conhecimento, a busca de estratégias e mecanismos que possam fundamentar a práxis educacional. Contudo, a forma arbitrária que acontece as coisas é algo a ser refletido e repensado, pois a aula de educação física, numa abordagem inclusiva, não é somente adaptar e moldar estratégias de ensino. Torna-se muito mais ampla, objetivando os princípios da educação física, valorizando e se comprometendo para uma sociedade inclusiva, cooperativa e participativa.

3.2 DEFICIENTES FÍSICOS E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Observa-se que na deficiência física há algumas diferenciações com as demais deficiências, pois todas as outras deficiências como surdo-mudo, cegos, intelectual possuem escolas que são próprias para o atendimento delas. Já a deficiência física tem que ser convivida na escola regular desde o início da mesma, sem qualquer conhecimento acerca da situação de natureza e ordem.

Destaca-se a importância das pessoas com deficiência física, ou seja, a quebra de barreiras e estigmas de suas histórias de vida, as barreiras e suas possibilidades que são elementos importantes no processo de ensino aprendizagem. Israel e Bertoldi, (2012) salientam que todas as crianças recebem estímulos sensoriais para aprimorar sua percepção corporal, por meio de estímulos e experiências vividas no seu dia-a-dia para que possa ocorrer o processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos autores (p. 25) destacam ainda, que “[...] o processo é importante para que o aluno com deficiência física experimente o escrever, o alimentar-se, o movimentar-se ou ainda, estabelecer processos de comunicação com o outro, mesmo que dependa de uma tecnologia assistiva para tal fim”. Ou melhor, todo o estímulo recebido, seja ele motor ou não, faz com que a criança comece a conhecer seu corpo e suas reais possibilidades de aprendizagem.

Entende-se por tecnologia assistiva, conforme a Organização Mundial da Saúde (2008), uma área, com característica interdisciplinar, que envolve elementos tais como:

produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Em um dos pilares da educação, o aprender está condicionado as crianças que utilizam da percepção sensorial para tal, ou seja, seus corpos são habilitados a experiências motoras que darão um maior subsídio para ações futuras. Compreendendo, escutando, olhando, comunicando, sentindo e controlando a postura e se movimentando, desse modo criando um domínio maior e desafiando seu próprio corpo na busca de um sujeito ativo do processo da descoberta e da aprendizagem.

Importante destacar que quando se fala em deficiência física, estamos falando também do aspecto motor. Conceituar o desenvolvimento motor trará maiores subsídios para refletirmos sobre a práxis educativa. Gallahue e Ozmun (2013) acentuam que é importante diferenciar desenvolvimento e crescimento, salientando que o desenvolvimento é a modificação no nível de desempenho de um indivíduo ao longo do tempo e o crescimento são modificações físicas do corpo ou partes distintas associadas ao tempo.

Entender o comportamento motor é mais que necessário para o professor de educação física, é definir o caminho para incluir o deficiente físico no processo de aprendizagem nas aulas de educação física. O comportamento motor, segundo Tani (2013), é a área do conhecimento que se relaciona com o desenvolvimento motor, aprendizagem e controle da mobilidade. O desenvolvimento observa e estuda as mudanças no movimento ao longo da vida, já a aprendizagem motora, investiga as aquisições de habilidades de movimento e as influências dessa aquisição e do controle motor, investiga as interferências nesse controle, como ambientais e como se organiza o sistema nervoso central, como ressalta Tani (2013). Destarte, a importância de conceituar está intrinsecamente ligada ao processo de intervenção do professor, de como ocorrem as abordagens, o reconhecimento e a significação enquanto sujeito dessa ação, integrando-os como parte integral do ser humano.

No desenvolvimento motor, existem aspectos a se considerar e que se relacionam como: a afetividade, cognição e condição motora, ou seja, todas essas interferem nos movimentos, umas reguladas pela emoção, outras pela estruturação do pensamento e por fim as que envolvem os efeitos da função neuromuscular. Habilidade e capacidade motora referem-se a estágios que o sujeito consegue executar como tarefa solicitada, porém Gallahue e Ozmun (2013) salientam que a classificação multidimensional apresenta várias

características a serem consideradas para o desenvolvimento motor, como muscular, temporal, ambiental, funcional e as fases do desenvolvimento motor.

Uma particularidade deve ser ressaltada, quando se fala em deficiência física, a percepção de si, ou “propriocepção”, pois é um elemento importante para o controle motor, habilidade essa que dará uma relação de seu corpo com espaço. Segundo Magill, (2011), propriocepção nada mais é que sensação e a percepção da posição e movimentos do corpo, informação sensorial sobre particularidades do movimento, como direção, noção espaço-temporal e velocidade dos neuromusculares ao sistema nervoso central. Todavia, aspecto esse fundamental para que o professor de educação física possa perceber qualquer alteração motora deficiente no aluno, criando assim, uma intervenção segura e eficaz no seu processo de ensino e aprendizagem.

A percepção do corpo é fundamental para os deficientes físicos, pois contém princípios de esquema e imagem corporal. Como salienta Fonseca (1991), as noções de esquema corporal das pessoas com deficiências físicas são frequentemente alteradas em função dos aspectos orgânicos, funcional e social da deficiência. Por isso, mais que nunca esses são aspectos consideráveis, que induzem e motivam ações do cotidiano familiar e escolar, desenvolvendo situações de restabelecimento da autoestima e conhecimento do próprio corpo. Contudo, a atividade proposta pelo professor de educação física tem um grande significado para a pessoa com deficiência física, pois traz situações que podem ser exploradas sem que haja qualquer tipo de restrições, restrições essas que são enfrentadas pelo ambiente inserido e nas possibilidades da exploração do corpo no ambiente que está, ou seja, planejar e montar estratégias realmente fará com que o aluno com deficiência física, seja adaptado e integrado nas aulas de educação física.

Considerar o desenvolvimento motor e seus fundamentos são aspectos relevantes para elaboração do planejamento do professor. Possibilita conhecer e estruturar o processo de aprendizagem motora, fortalecendo o vínculo e a particularidade de ensinagem. Estabelecer a metodologia a ser adotada, poderá criar momentos favoráveis e propícios para o desenvolvimento da criança, atingindo a necessidade proposta, considerando a relação física motora da criança.

A deficiência física é um comprometimento limitador e esse comprometimento pode ser devido a fatores congênitos ou adquiridos e de origem ortopédica ou neurológica, segundo Farrel (2008). As neurológicas referem-se a deteriorações ou lesões do sistema nervoso central. As deficiências físicas cerebrais são lesões ocorridas no cérebro e que afetam

diferentes segmentos do corpo, diplegia² dois membros, triplegia³ três membros, quadriplegia quatro membros, e um lado do corpo a hemiplegia. Toda essa abordagem e conceituação é importante para que o professor de educação física se aproprie do assunto para que sua prática seja inclusiva e fundamentada, para que ocorra a inclusão, tendo um avanço na relação professor-aluno-escola.

Para se movimentarem, as pessoas precisam de uma tensão muscular para manter a postura, com isso realizar as tarefas, sejam elas sentar, varrer ou jogar bola. Conforme Israel e Bertoldi (2012), o tônus muscular pode aumentar ou diminuir e “[...] a motricidade da pessoa com lesão neurológica, dependendo do local, da intensidade e da extensão da lesão sofrida, estará comprometida [...] (ISRAEL e BERTOLDI, 2012, p. 76). Com isso, a necessidade da compreensão acerca do desenvolvimento motor é muito importante para o professor de educação física, já que as ações feitas na intervenção na sua maioria são motoras. Assim, cabe aos profissionais da educação física abordarem as atividades desenvolvidas por ele, com consciência e cautela, pois as estruturas corporais respondem de várias maneiras, ainda mais quando a pessoa é deficiente física, pode ser por origem neurológica, que se refere a lesões no sistema nervoso central, e de origem ortopédicas, que são problemas nos músculos, ossos ou articulações.

As lesões de origem neurológicas mais comuns nos deficientes físicos são a paralisia cerebral, que é uma lesão que afeta o sistema nervoso cerebral e pode ocorrer desde a vida fetal, causando uma desordem motora, que segundo Israel e Bertoldi (2012) pode ocorrer na fase pré-natais, perinatais e pós-natais. Entretanto a paralisia cerebral pode ser classificada em três tipos: espástica, que há uma desordem no movimento voluntário e pode piorar com o estado emocional do deficiente; Atetoica, é um reflexo que causa um movimento involuntário, e atáxica, um distúrbio motor que causa problemas posturais e na coordenação, dificultando o equilíbrio. Piletti (2014), ainda salienta que há tipos de acometimento corporal entre os deficientes físicos, a monoplegia, hemiplegia, diplegia, triplegia, paraplegia e tetraplegia, sendo aspectos específicos inerentes da paralisia cerebral.

Outro aspecto neurológico é o AVC, acidente vascular cerebral, que pode afetar a fala, e o comportamental, podendo causar sequelas físicas como a hemiplegia, ou hemiparesia, dependendo da gravidade da lesão.

² Monoplegia, paralisia de um membro. Diplegia é uma paralisia bilateral dos membros, ou seja, um ou dois lados do corpo. Triplegia, refere-se a perda das funções em três membros. Quadriplegia, a perda da função em quatro membros. Segundo Adilson Florentino da Silva, no seu livro *A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: deficiência física*, 2006.

Todas as lesões na região medular podem afetar a sensibilidade, o motor ou ambos, e que podem ser originadas pela espinha bífida que pode ser congênita que segundo Gorgatti e Costa (2008), pode ser provocado pela má formação da coluna vertebral gerados pelo fechamento de dois ou mais arcos vertebrais, e quando ocorre há má formação pode causar danos neurológicos. Contudo, é indispensável que haja uma intervenção adequada de um professor de educação física, pois este aluno irá apresentar uma atrofia muscular abaixo da lesão e com isso um maior acúmulo de gordura, minimizar danos e incluir, irá contribuir com um hábito de vida mais ativo e saudável.

A poliomielite é uma infecção viral que, segundo Gorgatti e Costa, (2008, p. 160) “[...] afeta as células do corpo anterior da medula espinhal, responsáveis pela motricidade”. Sendo nesse caso, necessário haver prudência nas atividades realizadas pelo professor, pois a perda de cálcio é uma das sequelas, dessa forma, evitar quedas ou atividades de grandes impactos para impedir uma lesão maior é imprescindível, mas nunca se abster da prática.

A lesão medular é outro aspecto e o mais acontecido, pois é adquirido por trauma, geralmente por acidente de carro. As sequelas mais comuns de acordo com Israel e Bertoldi (2012) são as físico-motoras, tetraplegia que é uma lesão acima da torácica 1, e paraplegia lesão abaixo da T1.

Já de origem ortopédica, uma delas é a degeneração muscular de origem genética, sendo a mais comum a distrofia muscular de Duchenne que, segundo Farrel, (2008) é a forma mais comum em meninos, cuja expectativa de vida é menor, não ultrapassando a fase da adolescência, tendo como aspecto principal o enfraquecimento da musculatura, por lesões e que não se regeneram mais. O aluno, em muitos casos, para compreender, irá precisar de ajuda nas atividades físicas realizadas na escola, sendo assim seguras e sem contatos, tendo o professor um olhar mais aguçado para realização de tais atividades para que o aluno com distrofia muscular possa ser incluso nas aulas de educação física. Já que os mesmos possuem características que devem ser respeitadas nas suas especificidades.

Um aspecto peculiar de origem ortopédica são as malformações congênicas, que segundo a Organização Mundial da Saúde (2008), podem ocorrer durante a gestação ou no momento do nascimento, e que podem surgir/ocorrer numa parte do membro ou o membro completo. Outro aspecto ressaltado é a rigidez articular, que também é uma malformação congênita, sendo que é uma calcificação de articulações, em que o sujeito perde a mobilidade da área afetada.

E por fim há a amputação, que é uma lesão ósseo muscular ortopédica, geralmente ocasionada por algum trauma, tendo como causas a retirada do membro lesionado para

garantir a saúde do indivíduo, como salienta Farrel, (2008). Porém, os professores de educação física têm que observar as dificuldades encontradas no ambiente escolar, como acessibilidade e mobilidade, pois são aspectos relevantes para a construção da motivação, confiança e auto estima dos deficientes físicos, haja vista que na especificidade da deficiência, alguns usam bengalas, cadeiras de rodas, próteses e até mesmo ajuda de qualquer aluno para se locomover, dessa forma imprescindível para que o aluno se sinta parte integrante da escola.

A acessibilidade é algo que acarreta em incluir o sujeito ao meio que se vive. De acordo com a lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência de nº 13.146, de 6 de julho de 2015 no seu artigo 3, capítulo 1, destaca que “[...] acessibilidade é direito que garante a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.” Dessa forma incluir é criar independência, é dar liberdade e desenvolver uma forma de inter-relacionar, sem que haja intromissão arquitetônica, assim uma concepção de liberdade.

Vale ressaltar que as barreiras não são só ambientais, e sim atitudinais, assim como o comportamento e suas mudanças de atitudes frente aos indivíduos com deficiência física, colocando-os como retrocesso na escola, pois em muitas ocasiões não sabem ou não acreditam que a deficiência física em sua maioria das vezes não esteja ligada à parte cognitiva e sim à físico-motora. Com esse argumento ratifica-se a importância do exercício da alteridade, entendida como “[...] prática de colocar-se no lugar do outro, igual a mim e ao mesmo tempo diferente, o que implica compreender, aceitar e valorizar a igualdade na diferença e a diferença na igualdade”. (CARVALHO, 2006, p. 40). Com isso, é imprescindível que o professor de educação física, que também é responsável pelas questões sociais e mudanças, contribua para habilitar todos para serem sujeitos do processo de inclusão nas aulas de educação física. Finger, (2007, p. 77) traz uma relevância ao tratar da educação física, corpo e mente.

[...] O corpo do aluno não precisa e nem deve ser negligenciado. E é importante ressaltar que ignorar o corpo do aluno não é uma atitude frente apenas àqueles que têm deficiência, mas pode ocorrer sempre que o professor acreditar que o corpo nada tem a ver com a aprendizagem. Assim, muitas vezes, acredita-se que a sala de aula é o lugar da mente e o pátio ou ginásio da escola, durante os intervalos ou nas aulas de educação física, são os lugares do corpo.

Desse modo, o professor de educação física deve desempenhar um papel em que os alunos com deficiência física sejam sujeitos que contribuam para os aspectos que envolvam o

físico e o social, estabelecendo metas e estratégias, para que seu objetivo seja alcançado, rompendo barreiras, sejam elas arquitetônicas, atitudinais ou preconceituosas.

Nesse viés, é cumprir princípios da dignidade, envolvendo todos nesse processo de construção da aprendizagem, intervindo, quando necessário, investigando suas habilidades, quando for solicitado, mas assumir a responsabilidade de que há possibilidades e mecanismos que o aluno com deficiência física seja incluso. Ou seja, comprometer-se com ações que elevam na complexidade a tarefa de ensinagem, abrindo possibilidades para uma progressão parcial ou permanente para a promoção da saúde do aluno, desempenhando mais que uma adaptação ao currículo escolar, implementando uma educação de qualidade e de restabelecimento físico e psicológico, do aluno com deficiência física.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

4.1. Metodologia

A pesquisa ocorreu segundo uma abordagem qualitativa, descritiva e de campo que, segundo Diez e Horn, (2011, p. 25) tem como finalidade “[...] recolher, registrar, ordenar e comparar dados coletados em campo de acordo com os objetivos do assunto escolhido como objeto de estudo”. Nada mais é que a procura do aprofundamento de uma realidade específica.

Foi realizada na rede municipal de ensino de Lages, Santa Catarina, com Professores do 6º aos 9º anos dos anos finais, sendo que, como requisito, os professores necessitariam ser licenciados em Educação Física e lecionar com alunos com Deficiência física.

Sabendo que na rede municipal de ensino de Lages/SC, ocorre uma formação continuada permanente, destaca-se que isso é algo de grande valia para o processo de construção da práxis profissional do professor. Quando se relaciona com a inclusão de alunos com deficiência nas práticas inerentes a mesma, a situação fica complexa, criando desafios e possibilidades, dando uma perspectiva e conceituação de que é tudo igual e que não existe diversidade, ou seja, a especificidade fica comprometida com a falta do saber fazer e conhecer.

Junto à Secretaria Municipal de Educação de Lages/Santa Catarina, no setor de Educação Física e Educação Especial, obtiveram-se dados sobre a existência de 33 Escolas Municipais de Educação Básica, sendo que dentre essas, somente dezenove escolas possuem alunos do 6º ao 9º anos das séries finais, e das 19 escolas municipais que possuem anos finais, apenas doze escolas contam com alunos com deficiência física, sendo então doze alunos com deficiência física e dez professores de educação física. Esses que serão o objeto da pesquisa, haja visto a formação continuada de professores de educação física para inclusão de deficientes físicos. As entrevistas aconteceram conforme os entrevistados solicitaram, com horário e data estipulados pelos mesmos. Foram entrevistados nove professores de Educação Física, sendo que um professor se recusou a participar desse processo.

Os participantes da entrevista são identificados por letras do alfabeto: Professor A, B, C, D, E, F, G, H e I.

O trabalho foi submetido previamente à avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPLAC e segue os pressupostos previstos na Resolução 466/2012 por se tratar de uma

pesquisa com/de seres humanos do Plenário do Conselho Nacional de Saúde e somente se desenvolveu após sua aprovação.

Além da coleta dos dados desta pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica referente à Formação Continuada de Professores de Educação Física e a Inclusão de Deficientes, os documentos e diretrizes que normatizam tal processo de construção. Inicialmente se aplicou um questionário com questões referentes a Formação Continuada de Professores de Educação Física e as Pessoas com Deficiência(as), com a percepção acerca do saberes inerentes a formação e Inclusão na Educação Física em consonância com os procedimentos adotados em sua trajetória profissional, seguido de uma entrevista semiestruturada, que para Triviños (1987, p. 146) tem como característica “[...] questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”.

O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador, complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Que permite refletir sobre certos questionamentos e procedimentos aplicados nas aulas de Educação Física, sendo possível um olhar e ações diferentes sobre a práxis profissional. Nesse questionário havia perguntas abertas e fechadas num questionário elaborado especialmente para o experimento e passou pelo comitê de ética da universidade, a fim de validar e preservar os entrevistados e demais envolvidos.

Para tratar e analisar os dados das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que tem como objetivo compreender essas mensagens para se investigar as causas a partir dos seus efeitos, tendo como referência as categorias: Formação Continuada, Educação Física, Inclusão e deficiência.

Sendo que para Bardin (2016), a categorização é uma operação de classificação de elementos que constituem um conjunto, no qual temas que possuem o mesmo significado ficam agrupados na mesma categoria, ou seja, na análise das entrevistas foram agrupados os conteúdos que dizem respeito à mesma categoria seguindo o referencial teórico para subsidiar a discussão de cada uma delas.

Dessa forma, Bardin (2016) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado.

Para análise de conteúdo, opta-se pela a triangulação de Bardin (2016), que são organizadas em três etapas/fases, 1º) pré-análise, 2º) exploração do material e 3º) tratamento dos dados, interferência e interpretação.

Primeira fase: **Pré-análise**, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise, no caso de análise de entrevistas, estas já deverão estar transcritas. Concluída a primeira fase, parte-se para exploração do material, que constitui a segunda fase. **A exploração do material** consiste na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2016) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

Nessa fase, o texto das entrevistas e de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. A terceira fase compreende o **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, consistindo em captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado (entrevistas, documentos e observação). A análise comparativa é realizada por meio da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes.

Entretanto foi adotada a sequência de fases para a realização da análise de conteúdos preconizada por Bardin (2016), a fim de seguir o rigor, e conduzir os resultados confiáveis.

4.2 ANÁLISE E TRATAMENTOS DE DADOS

A partir dos objetivos propostos nessa pesquisa, buscamos analisar os dados colhidos nas entrevistas. Identificam-se quatro blocos de referência: Dados Gerais dos participantes; Percurso profissional; Saberes docentes e formação continuada; e, Inclusão de estudantes com deficiência física. Esses blocos foram relacionados com os objetivos, conforme quadro 8:

Quadro 8: Relação entre os dados e objetivos

Dados Gerais dos participantes	Percurso profissional	Saberes docentes e formação continuada	Inclusão de estudantes com deficiência física
Verificar os desafios encontrados pelos professores de Educação Física para atender a inclusão de alunos com deficiência		Identificar os saberes inerentes dos professores de Educação Física para Inclusão de alunos com deficiência física	
	Correlacionar às políticas públicas relativas à inclusão com a formação de professores oferecida aos profissionais de educação física		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

O quadro 8 apresenta o olhar investigador do pesquisador as possíveis relações constituídas durante a coleta de dados. Para alcançar o primeiro objetivo, utilizamos os dados gerais e o percurso profissional. Sobre esses temas apresenta-se o quadro 9:

Quadro 9: Perfil Geral dos entrevistados

Nome	Gênero	Nível de Instrução	Idade	Anos que leciona
Professor A	Fem.	Especialista	44	17 anos
Professor B	Fem.	Especialista		4 anos
Professor C	Fem.	Especialista	37	15 anos
Professor D	Fem.	Graduada	40	8 anos
Professor E	Fem.	Especialista	29	6 anos
Professor F	Masc.	Graduado	39	1 ano
Professor G	Masc.	Especialista	50	32 anos
Professor H	Masc.	Especialista	39	16 anos
Professor I	Masc.	Mestre	32	6 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Constatamos que muitos dos entrevistados têm experiência na área específica e que dos nove professores, cinco são do sexo feminismo e quatro do masculino. Pode-se afirmar que homens e mulheres deram sentido e criaram o universo da Cultura Corporal do Movimento Humano. Para Gaya (2014, p. 7):

Exaltar o significado da cultura corporal do movimento humano é, em primeiro lugar: interpretar sobre vários enfoques os corpos que suam nas quadras, pistas e campos; nadam, remam, dançam, jogam parcial ou totalmente submersos em mares, rios, lagos ou piscinas; deslizam ao sabor das ondas em pranchas de surf, *body-board* ou sobre a neve em esquis e *snowboard*; flutuam ao sabor dos ventos em asas-deltas, em parapentes e paraquedas; rolam pelas ruas em patins e skates; não sentem o peso do corpo ou desprezam-no em escaladas e saltos livres; não percebem a leveza e a satisfação de um corpo integrado num espírito poético na arte da dança.

Terão nossos professores entrevistados esse perfil em sua formação? E, estarão aptos para atender a inclusão de alunos com deficiência Física e trabalhar com a diversidade da capacidade de corpos que estão fora do padrão de beleza? Esses questionamentos que emergiram nas análises nos levam a pensar na formação profissional e nos saberes docentes que se instalaram no fazer pedagógico dos entrevistados. Pelo perfil traçado e apresentado no quadro 9 não é possível identificar tal questão.

Ao serem questionados sobre o percurso profissional, no segundo bloco de perguntas da entrevista, quatro professores afirmaram que suas decisões partiram de aptidão de atleta como se observa nos depoimentos a seguir:

“Por questão de aptidão pessoal e também já tinha feito magistério de educação física, então queria seguir carreira, logo após iniciar a faculdade, parei por motivos pessoais e depois retornei, e me formei e concluí em 2015.” (Prof D)

Nesse caso, a aptidão esportiva influenciou na carreira do professor. Essa demanda é bem significativa, pois no esporte, poucos podem seguir a carreira por muito tempo sem lesões ou com um salário adequado. Para Tardif (2002) ‘carreira’ docente como uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional. Desse modo compreendo a ‘carreira’ como um percurso, concomitantemente, de desenvolvimento profissional e de formação continuada, centrando-se no vivido profissional dos professores de educação física. E nesta direção, centralizamos nossas discussões e interesse nos professores de Educação Física que praticam alguma atividade física o que valoriza suas peculiaridades e escolhas. Esse é o caso também do próximo depoimento, quando afirma que:

“Eu sempre tive vontade, sempre fui atleta, sempre pratiquei esporte, chegando num determinado tempo uni o útil ao agradável, eu me dava bem no esporte achei que nada mais justo ensinar as crianças.” (Prof F)

Desta forma, pode-se destacar que, sem dúvida nenhuma, os melhores momentos de suas carreiras, se estabeleceram na boa interação com os alunos e na motivação profissional como consequência a satisfação e/ou gratificação provocada pelo sucesso pedagógico de ensinar as crianças. Silva e Krug (2007) afirmam que as principais manifestações do sentimento de satisfação dos professores de Educação Física com a docência é a boa afetividade com os alunos e o seu aprendizado.

“Na verdade, como tenho formação em educação física, foi pela minha decorrência da infância que tive no esporte como atleta de futsal, depois atleta de campo, aí foi nesse sentido, aí acabei no curso de educação física indo para essa área [...] (Prof I)

Nesse depoimento verifica-se que a interação entre a vida profissional e a vida pessoal do docente tem uma relação explícita conforme Santos, Bracht e Almeida (2009) que destacam o equilíbrio das ações do professor, em seu desenvolvimento profissional. Assim, são várias as experiências que marcam sua trajetória docente, resultando em sentimento de contentamento e em satisfatórias ou mesmo lembranças de ações gerenciadas na sua prática pedagógica e na realização pessoal.

“Na época eu era atleta e optei pela educação física, pois eu jogava tinha mais afinidade com essa área.” (Prof G)

Diante desse depoimento percebe-se que as experiências pessoais e profissionais se entrelaçam ao longo da carreira, predominando as relações interpessoais, de afinidade profissional e o reconhecimento pessoal conforme manifestado nos estudos de Santos, Bracht e Almeida (2009).

Nesse sentido, averiguamos que alguns autores (ANTUNES; KRONBAUER; KRUG, 2012; RAZEIRA *et al.*, 2014; BIGUELINI; ROSSATO, 2016) se atentaram em ampliar estudos e pesquisas que revelaram alguns motivos da escolha profissional em Educação Física. Nos depoimentos elencados aproximaram-se das proposições de Biguelini e Rossato (2016) que constataram em estudo semelhante em que demonstram que os profissionais escolheram a referida profissão pelo motivo de gostar de atividades físicas.

Desses depoimentos podemos relacionar que a decisão pela formação está relacionada ao investimento pessoal, um trabalho livre, criativo sobre o percurso de suas histórias de vida e pelos projetos próprios que influenciam na construção da identidade profissional. É com base nesses pressupostos que concebemos a formação de professores da Educação Física. Neste sentido, Razeira *et al.* (2014, p.124) ressaltam que:

[...] a escolha do curso universitário e, por conseguinte, da profissão não é uma tarefa fácil e exige cautela, pois os resultados desse processo acompanharão os indivíduos durante toda a vida. Além disso, existem diferentes motivos que interferem nessa escolha, sejam eles intrínsecos (próprio do indivíduo) ou extrínsecos (influenciados por terceiros).

Os demais entrevistados relacionaram suas decisões a partir de influência da família, mercado de trabalho ou experiência na área respectivamente, como destacado exemplificado a seguir:

“A minha mãe era professora e sempre gostei, já vem de casa, meus irmãos todos são professores, e iniciei junto com a educação física o curso de letras, mais optei pela educação física.” (Prof A)

Diante do depoimento da professora A, pode-se considerar que essa fala recorre a uma narrativa biográfica em que escolha pela profissão seguiu um resultado do encontro de um conjunto de fatores familiares, culturais e sociais que, aliados às condições subjetivas, constituem a própria vida pessoal e profissional do sujeito ou mesmo a entrada no mercado de trabalho como ressalta o próximo depoimento:

“Ah, a inserção ao mercado de trabalho, mais fácil. Na época quando comecei era um processo mais fácil para entrar na área.” (Prof E)

A contextualização das entrevistas serviu como ponto de partida para elaborarmos uma discussão mais aprofundada sobre o que acontece no processo de formação continuada e como as influências familiares, desafios pessoais, concepções e as relações que se estabelecem do Mundo do Trabalho e Políticas Educacionais podem definir uma profissão.

A prática pedagógica e a formação continuada ofereceram aos professores suporte para atuarem no cotidiano das aulas. No entanto, não se nega que a rotina do trabalho docente, o distanciamento do conhecimento produzido sobre o ensino - que muitas vezes ocorre na vida profissional do professor - e o isolamento do trabalho em sala de aula podem, em conjunto, produzir práticas cristalizadas, calcadas em modelos pré-determinados. (MARIN, 2011, p. 266).

Dessa forma, percebe-se que os saberes dos professores sobre suas decisões e escolhas profissionais são plurais, heterogêneos, temporais, pois se constroem por diversas influências e durante a formação inicial. Essa concepção da amplitude de saberes que constituem os saberes dos professores de educação física é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho e no coletivo desenvolvido na escola e, em especial com os alunos com algum comprometimento físico. A individualidade, desses profissionais, aponta para a diversidade de olhares, contribuindo para ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes, talvez mais conscientes de suas decisões.

Contudo, é indispensável uma formação continuada que seja realmente voltada a atender as necessidades do saber do professor, que está provido de competências profissionais para implantação de uma educação física que respeite a diversidade dos educandos. Fiorini e Manzini (2014) destacam que mesmo com falta de material e estrutura física precária, ainda falta esclarecimento aos professores sobre as deficiências, mesmo que sendo apresentada na formação inicial, na educação física a disciplina apresentada é a de Educação Física Adaptada, evidenciando a necessidade de uma prudência na formação continuada.

Entendendo que os desafios que a educação inclusiva vem enfrentando diante da educação, onde propõem formas, alternativas e métodos para que o comprometimento com esses aspectos seja respeitado. Portanto,

[...] as atitudes positivas sobre a inclusão dos Professores de Educação Física encontram-se positivamente correlacionadas com o número de anos de ensino a alunos com deficiência e - o que é curioso - negativamente relacionadas com o número de anos de ensino, o sugerindo que para a construção de atitudes positivas é mais importante uma experiência específica do que um simples acumular de anos de serviço. (RODRIGUES, 2003, p. 70)

No bloco de análise sobre o percurso profissional e os saberes docentes, os pesquisados dizem que os maiores desafios da profissão aparecem quando trabalham com

alunos com deficiência física. Os depoimentos revelam que dois dos entrevistados não sabem o que fazer com esse aluno, como podemos exemplificar a seguir:

“O meu desafio foi saber lidar com essas questões dentro da sala de aula, pois na faculdade não aprendi essa vivência. A faculdade só te dá habilitação, não a compreensão do que vamos encontrar e os espaços físicos, materiais e recursos.” (Prof B)

Santini *et al.* (2003) alerta que o professor de educação física tem que alterar a postura de condução de suas aulas, conforme suas necessidades e as exigências dos alunos atendidos, a fim de que possa exercer sua prática de forma significativa, estabelecendo essa medida com o propósito de complementar as exigências da tarefa docente e de “sobrevivência” no trabalho. Desse modo, a melhor saída para os desafios do processo de inclusão é enfrentar o dia-a-dia, com os alunos ou com os colegas de profissão, com o diálogo e parceria.

As vezes a gente quer ajudar, mais a gente não sabe como. O que ele precisa, cada um tem uma deficiência específica, mais ai a gente fica perdida, eu tento integrar ele na aula tudo mais as vezes fico pensando no que e o poderia fazer, mais a gente não tem o conhecimento, então tento fazer meu melhor, penso mais na questão da integração, em o outro aceitar o diferente nesse sentido, mais as vezes na questão motora não sei se faço tudo que eu poderia. (Prof A)

A nossa falta de atitude diante dos alunos com deficiência física pode ser a maior deficiência. Nos últimos anos este pensamento vem aparecendo o quanto se propõe o sucesso do processo de inclusão decorre da adequação do processo escolar voltado para a diversidade dos alunos. E a deficiência é uma questão que nos faz pensar no coletivo, na discriminação, no real papel da escola, que valoriza a aprendizagem de todos, que ressignifica a prática por meio da cooperação, solidariedade, entre tantos outros que dão significado a escola inclusiva e aberta para a diversidade. Mantoan (2001, p. 7-8), destaca dessa forma que a escola que se deseja é:

[...] em que todos os alunos se sintam respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Nesse sentido, quando a escola admite que as dificuldades físicas sentidas por alguns alunos do ensino fundamental são resultantes do modo como às aulas são ministradas, valorizando um padrão de normalização de alunos.

O processo de inclusão escolar é pauta em constante de discussão e estudos, mas a tarefa de incluir o deficiente físico em nossas aulas de educação física é um desafio constante que envolve preconceitos, formação inicial fragilizada, falta de material adaptado, entre outros. Parece que o saber lidar com a deficiência é para esses professores algo fundamental. Abordar o tema inclusão escolar de alunos que apresentam deficiência na intervenção profissional do professor de Educação Física “[...] impõe-nos não perdermos de vista os sistemas ou contextos que, em uma perspectiva ecológica, configuram o ambiente escolar” (CRUZ, 2008, p. 35). Não é uma tarefa fácil para tal processo, pois a escola possui suas particularidades, ou seja, complexas. Refletir a práxis profissional é mais que necessário no atual momento em que a educação é um direito de todos e garantir a inclusão de deficientes é uma realidade da escola.

No entanto, outros professores entrevistados destacam que sua preocupação está no processo de inclusão:

Na verdade, o maior desafio é a própria inclusão desses alunos, porque é, nós temos turmas numerosas e o desafio e a dificuldade é fazer que todos estejam dentro do mesmo contexto da aula independente do conteúdo faixa etária objetivos, enfim pra mim o maior desafio é a inclusão em si (Prof I)

Diante desse depoimento busca-se dialogar com Oliveira (2002) quando relata em seus estudos que a educação inclusiva se caracteriza como processo de incluir os deficientes na rede regular de ensino. Desse modo, Baptista (2010) diz que a atividade física é uma ponte entre o aluno isolado, ao convívio de outras pessoas e, conseqüentemente, com a sociedade, gozando assim, das benfeitorias da sociabilização. Nesse sentido, Bruno (2007) afirma que a formação de educadores necessita estar vinculada a uma política de formação para o atendimento educacional especializado. Essa mesma ideia é representada pelo próximo depoimento quando o entrevistado afirma que:

“O maior desafio do professor é o conhecimento sobre a deficiência física e a limitação e o próprio processo de inclusão com os demais alunos” (Prof D)

Nesse sentido, esse entrevistado direciona o pensar numa Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, em que o paradigma da inclusão (neste caso, abordado na temática da Inclusão Escolar) remete-se a questões referentes ao acesso, permanência e sucesso de todas as crianças, articulando-se na prática docente uma ação política, cultural,

social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, conforme a competência da BNCC (BRASIL, 2017, p. 10)

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

“Principalmente quando temos situações graves de deficiência, e ainda não temos todos os aparatos necessários para esses casos e nem os alunos, nem os próprios pais, nem a comunidade escolar está preparada para receber alguns tipos de deficiência os casos mais severos mais graves.” (Prof H)

A Educação Física escolar não pode ficar indiferente ou neutra diante do processo de inclusão que se vive cotidianamente, mas como parte integrante do currículo oferecido pelas escolas a disciplina de Educação Física se compõe como um ponto fundamental para o processo de aceitação e parceria, podendo ser considerada tanto como um obstáculo adicional ou como a relevância extremamente positiva, para que o ambiente de trabalho do profissional de Educação Física se torne cada vez mais inclusivo. (ALVES 2005)

Em outras entrevistas a preocupação decorre da aceitação dos alunos com deficiência nos grupos de alunos sem deficiência, como é possível verificar a seguir:

“Tentar incluir nas atividades, materiais as vezes a própria aceitação dos colegas, espaço físico, mais ou menos isso.” (Prof C).

No entanto, para um dos entrevistados o desafio do processo de inclusão se encontra nas próprias atividades que são destinadas aos alunos com deficiência e os espaços nos quais podem ocupar com segurança, como afirma o professor E. “O maior desafio é atividades que eles possam estar interagindo, o espaço físico, a interação com os colegas da própria sala, esses são os desafios.” (Prof E).

Essa preocupação decorre da existência de formas de segregar e discriminar instaladas no contexto educacional, e são evidenciadas na aceitação das diferenças sem compromisso de garantir o sucesso desses alunos com deficiência física. O processo de inclusão implica aceitação, valorização e compromisso com o outro e na diversidade.

Sabemos que há muitas formas de inclusão, quando há o respeito pelas diferenças e pelos diferentes estilos e ritmos de aprender, especialmente na educação física, em que a inclusão implica a aprendizagem no decorrer da escolarização.

Desde 2010, o Conselho Nacional de Educação promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Essa discussão vem ao encontro dos depoimentos que compõe o bloco quatro dos depoimentos que discutem os entendimentos sobre o processo de inclusão em que se percebe a necessidade de equiparação das oportunidades de desenvolvimento de todos os indivíduos da sociedade, como um dos entrevistados explica:

Os maiores desafios primeiramente pôr a gente não ter deficiência na nossa formação, deficiência grave ficamos muita na teoria e pouca na prática, e muito dessas experiencias não necessita apenas dessa área específica da educação física mais o conhecimento próprio que você tem, então você precisa de tempo um tempo hábil para o aluno entender, compreender o que ele tem, pra ele confiar em você para depois você desenvolver um bom trabalho. Então precisa de um médio, longo prazo de teu planejamento que muitas vezes você não fica com esse aluno muito tempo, então quando você começa a trabalhar com ele já troca de escola ou você troca de colégio. Como eu falei, além dos fatores do próprio educação física que eu falei, tem os próprios pessoais a tua bagagem pedagógica a tua bagagem de vivência de vida então primeiramente é difícil. Você tentar incluir alguém sendo que os outros podem por muitas vezes sentir excluído, então é difícil lidar com isso, parece que é muito novo para gente nesse âmbito (Prof H)

Diante desse depoimento considera-se que a garantia do acesso igualitário em todos os campos da vida, adequa as relações de acolhimento e de aceitação das diferenças. A inclusão escolar oferecerá uma educação de qualidade para todos, desconsiderando qualquer tipo de discriminação como propõe a Base Nacional Comum Curricular quando afirma que “[...] compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença.” (BRASIL, 2018, p. 66)

Assim, percebe-se que a inclusão escolar é um desafio para todos os professores de educação física, uma vez que acende uma qualificação no processo educativo oriundos da educação física quando exige o direito de todos os alunos, sejam especiais ou não, de exercitarem e de usufruírem de uma educação satisfatória (MONTANO, 2007) que os levem ao sucesso.

As exigências legais e cotidianas oriundas do processo de inclusão estão intrinsecamente relacionadas com os saberes docentes. Um dos entrevistados afirma que seus saberes passam pela qualificação e competências: “Acho que os saberes necessários são a

qualificação profissional, e as competências necessárias para atuar junto ao aluno com deficiência física.” (Prof B)

Esses depoimentos aguçam a pensar na intervenção na educação física inclusiva que é algo que deve ser refletido, a fim de que o acesso e permanência de crianças com deficiência estejam garantidos por lei. Na formação de professores da Educação Física inclusiva fica evidente essa necessidade, sendo essencial para intervenção a continuidade de uma formação que seja específica na diversidade para que se possam suprir os desafios do saber fazer nas práticas do cotidiano escolar.

Considerando coerente que a formação continuada de professores na educação física inclusiva seja valorizada na sua especificidade, para uma intervenção da prática escolar subsidiada em conceitos, procedimentos e atitudes que irão fazer a diferença nas suas práxis profissional e compreendida no seu desenvolvimento profissional, ou seja, na carreira docente há alteração do saber e do fazer docente. A formação continuada acontece durante a carreira do profissional, ou seja, no exercício da docência, como um momento que o professor consolida suas competências e amplia suas reflexões sobre a prática e os valores institucionais. (GATTI, 2009; IMBERNON, 2009)

Os outros professores entrevistados explicitam que seus saberes estão relacionados com as questões didáticas ou com os conhecimentos específicos das deficiências como se pode perceber em seus depoimentos:

Saberes docentes envolvem muita tem questão didáticas, questão de conteúdo, questões é da própria prática de sala de aula, tudo isso são saberes docentes mais creio que a própria graduação oferece algum tipo de conhecimento nesse sentido, também a pós-graduação específica para a área para educação inclusiva, educação física inclusiva pode agregar, pode agregar bastante conhecimento. (Prof I)

Esse depoimento revela que os saberes docentes perpassam conhecimentos que vão além da questão didática. Saberes esses, complexos cujo percurso transporta desejos, necessidades e formação continuada. Saberes capazes de selecionar o que é necessário saber para trabalhar com o processo de inclusão. Andrade (2011, p. 121) afirma que:

[...] a possibilidade de se repensar a formação do educador a partir da compreensão do conjunto de suas complexas interações com o seu ambiente de trabalho, com seu aprendizado, nas interações e nos diálogos entre as diversas possibilidades autoformativas: experiencial, didática e existencial.

Outro depoimento que reivindica uma formação voltada para os conteúdos referentes a deficiência afirma que:

[...] acho que a gente tem que sabe um pouquinho mais sobre cada deficiência, mais a gente não sabe, eu não sei, eu não sei qual a diferença há, e o que tu tem que fazer com tal deficiência, as vezes fico meio perdida tento integrar tento que ele faça, assim eu tenho uma com transtorno eu tento não fazer só para ela, faço aula para a turma inteira tento integrar ela junto, pois não tem como deixar toda a turma e ficar só com uma aluna, nesse sentido. (Prof A)

Acerca desse depoimento, pode-se afirmar que:

Há uma necessidade veemente por parte dos professores em participar de um programa de capacitação para atuar junto com alunos deficientes: - As escolas carecem de infraestrutura adequada, os materiais são escassos e não atendem a condições mínimas para realizar uma aula de Educação Física (LOPES e VALDÉS, 2003, p. 206).

Assim, percebe-se a necessidade de uma formação específica para os(as) docentes que atuam na educação básica, é recorrente o discurso de que esses(as) não estão preparados para atuar com estudantes com deficiência. Isso vem ao encontro do próximo depoimento:

“É conhecer mais sobre cada deficiência, cada uma tem uma limitação diferenciada, então esses saberes são complicados porque a gente tem que saber lidar com cada tipo e suas limitações.” (Prof E)

Tardif lança em seus estudos (2002 e 2011) quatro tipos diferentes de saberes na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Para Tardif (2011), a prática do professor está relacionada com os seus saberes, sendo formada por saberes disciplinares (são os saberes relativos aos campos de conhecimento, específicos da profissão), curriculares (com conteúdo e métodos, que os professores devem apropriar-se para aplicar), profissionais (são os saberes científicos e pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação docente) e experienciais (são apropriados pelo professor na experiência do trabalho cotidiano).

Esses saberes ampliam a ação docente para além da formação inicial. Assim, pode-se afirmar que existe nessa perspectiva uma ênfase maior na profissão docente, na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. E, isso demanda cada vez mais que os professores de educação física busquem uma formação continuada para saber lidar com os vários desafios suscitados pelo processo de inclusão.

Essa perspectiva, que envolve os saberes docentes (TARDIF, 2011), demanda assegurar-se da base reflexiva na sua formação e atuação profissional (PIMENTA e LIMA, 2012; LEITE, 2008, 2011). Nessa análise procura-se resgatar a palavra saberes, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos professores diante do

processo de inclusão. Acresce-se ainda que: “[...] o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2011, p. 223).

O tema formação continuada formou o terceiro bloco de questões direcionadas aos professores de educação física e se relacionam as qualificações profissionais e capacitações área da educação que esses profissionais fizeram ou fazem de modo a garantir o processo de inclusão.

Alguns dos entrevistados não participam da formação continuada oferecida pelas instituições que trabalham, conforme depoimentos a seguir elencados:

“Esse ano não consegui participar de nenhuma formação. Ano passado eu participava porque era os segundo professores de inclusão, eu participava de todas, mais esse ano não consegui participar de nenhuma.” (Prof F)

Diante deste depoimento, Vitalino (2007) afirmar que:

A inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), nos diversos níveis de ensino, depende de inúmeros fatores, especialmente, da capacidade de seus professores de promover sua aprendizagem e participação. E aí surge o questionamento: Os professores estão preparados para assumir tal responsabilidade? Ao examinarmos essas análises, notamos que [...], os professores que atuam nos cursos de formação de professores, os denominados de licenciatura, também não estão preparados (p. 400).

As dificuldades encontradas pelos professores de educação física são enormes quando relacionamos suas necessidades reais com a formação inicial ou continuada no qual participam, como revela o depoimento a seguir “Difícil, mais acho muito importante.” (Prof C)

Essa dificuldade é de caráter didático e teórico e que os gestores quase não percebem como identifica-se no depoimento a seguir:

“Ultimamente nada, vejo que o município oferece, mais não para a inclusão” (Prof B)

Castellanos, apud Lopes; Valdéz (2003), ressalta que:

[...] entende-se que é necessário desencadear estudos que possam contribuir para uma formação complementar especial do professor de Educação Física que atenda às necessidades educacionais especiais tanto do aluno deficiente auditivo como de outras deficiências, favorecendo uma inclusão de qualidade. E quando se fala em processo de inclusão, já é um motivo que leva ao aprimoramento da formação profissional dos professores, constituindo um motivo para que a escola se modernize em prol de uma sociedade a qual não deverá haver espaços para preconceitos, discriminação, barreiras sociais e/ou culturais (p. 196).

O relato do próximo entrevistado evidencia a necessidade da formação continuada:

Na área da educação inclusiva muito raramente eu tenho oportunidade de vivenciar um curso alguma formação nesse sentido bem menos que outros tipos de formação continuadas, acredito que sim a realidade que temos na escola os alunos que apresentam algum tipo de deficiência estão presentes fazem parte do cotidiano e estão na sala de aula e precisam desse conhecimento com certeza (Prof I)

Desse modo, a qualidade de vida para o segmento em estudo só será possível, a partir do momento que os professores de educação física efetivamente aplicarem a vivência, e tiverem um olhar de possibilidades acerca da integração de todos para um processo formativo e emancipatório, sem haver discriminação dos que possuem ou não deficiência. Desafiando os momentos atuais e restabelecendo o conhecimento pertinente para uma educação do futuro. El Tassa e Cruz, (2016, p. 127) destacam que:

[...] na verdade, a inclusão no ambiente escolar exige dos professores e professoras que estejam atentos e se tornem especialistas na arte de traduzir as diferenças que chegam até suas aulas. Nessas circunstâncias, lembrando a educação física enquanto área da linguagem, pode ser considerado bom professor (ou um bom intérprete) aquele que traduz mais apropriadamente a diversidade apresentada nas aulas de educação física [...]

Nessa direção, Tardif (2011) garante ser a experiência o eixo que acende um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional:

Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2011, p. 53).

Outro grupo de entrevistados afirma que os cursos oferecidos não se referem à educação inclusiva, de acordo com os depoimentos a seguir:

“Pois bem, nós temos formação continuada, mais nada relacionada com a educação inclusiva.” (Prof D)

Nesse sentido, Lopez e Valdéz (2003) afirmam que:

Todos são incisivos em afirmar que qualquer profissional que for lidar com alunos que necessitem de um atendimento diferenciado, precisam, e isso é fundamental na opinião deles, de uma preparação, uma capacitação, para subsidiar, para enriquecer o trabalho para que o mesmo se torne produtivo, prazeroso e principalmente que atenda as reais e naturais aspirações destes alunos (p. 204).

Eu sempre participo das formações que são oferecidas pela educação, pelo município e capacitações na educação inclusiva eu acho que muito pouco por não ter muito pouco campo fica muito restrita nessa área, por exemplo na unisselvi tem as libras, não necessariamente vem para essa área de inclusão propriamente dita vai para outra área de deficiência, apenas uma deficiência. Acho muito importante

porque a gente é muito leigo no assunto ainda parece que a gente tem muito que aprender e desenvolver ainda. (Prof H)

Vitalino (2007) ressalta que uma das dificuldades é a falta de responsabilidade dos professores com a aprendizagem do aluno. E, nesse sentido [...] não percebem que o "processo de ensino aprendizagem é um processo repartido, interativo e de responsabilidade mútua do professor e do aluno" (p. 402).

Nesse sentido, busca-se compreender essa atitude dos entrevistados pela:

[...] dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 196).

É possível entender que a formação continuada de professores de educação física tem seu início marcado pela racionalidade técnico-formativa, com modelos e receitas verdadeiras voltadas para a beleza do corpo. No entanto, busca-se hoje, trabalhar com corpo não tão perfeito, mas que necessitam desenvolver suas potencialidades. Desse modo, a formação continuada deverá ser de acordo com as necessidades profissionais oriundas do processo de inclusão.

Ainda sobre o tema formação continuada outros entrevistados afirmam ter participado de cursos, a exemplo dos dois com os transcritos abaixo:

Tento participar de todas, quando é diurno eu tento participar de todas quando não tiver algum imprevisto vou em todas só uma que não pude ir porque tinha criança em casa eu tento participar de tudo formações, jogos..., na educação física inclusiva essa já não tenho tanto formação, assim na UFC que me formei até tinha uma disciplina era complementar não era do currículo fazia quem queria tinha que escolher, mais especifica assim não, não tem muita formação não. (Prof A)

Esse depoimento nos remete a pensar que para a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física não basta com que estes sejam amparados pela legislação para que sejam matriculados nas salas de aula.

As condições de debate a respeito dos modos como se darão as relações entre os sujeitos, assim como, como se darão os processos de ensino numa diversidade em que as especificidades devem ser ressaltadas são imprescindíveis para que as fissuras na escola não se ampliem. (OLIVEIRA, 2017, p. 16)

Nesse sentido, Barreta e Canan (2012) despontam que os documentos legislativos sobre às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva oferecem em sua textualidade para a "educação para todos". Desse modo, os municípios devem preparar os professores para a inclusão. No entanto, esses profissionais necessitam participar para se

atualizarem na proposta de inclusão. Um dos entrevistados diz que não participa, mas considera importante:

Eu frequento a cada um mês dos meses, conforme o município nos proporciona, esse tipo de formação não tenho participado. Acho de extrema importância porque a cada dia e ano nós temos mais alunos deficientes, com vários tipos de deficiências nas nossas aulas e a gente não sabe como lidar e não a gente tem base para saber lidar com eles por isso acho de extrema importância, e sinto falta desse tipo de formação. (Prof E)

Esse depoimento nos remete a pensar que o interesse dos docentes de educação física produz um fazer pedagógico que precisa constantemente de interpretação de suplantação pela falta de formação e de condições de trabalho. Assim, buscam alternativas para se apropriarem de conhecimento básico sobre o processo de inclusão como revela o depoimento abaixo:

“Eu participo de todas do município inclusive eu faço cursos online em áreas específicas, inclusive na área da educação especial, ano passado eu tive 320 horas de curso é a média por ano.” (Prof G)

Diante desses depoimentos, pode-se afirmar que:

A formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa. (ALARCÃO, 1998, p. 6)

A formação continuada oferecida aos professores de educação física propicia o desenvolvimento das reflexões sobre o processo de inclusão e a produção de saberes que oportunizem crescimento pessoal e profissional, num coletivo de conhecimentos e vivências da prática pedagógica inclusiva.

O que precisa ser esclarecido, nesse sentido é o entendimento dos entrevistados sobre o conceito de “formação de professores”. Essa temática nos remete a compreender que o termo “educação inclusiva” como a busca por equiparação de oportunidade para todos, dedicando atuação diferenciada a população da Educação Especial, que historicamente vinha sendo excluída da escola e dos esportes. “O movimento de educação inclusiva significa uma crítica às práticas marginalizantes encontradas no passado, inclusive, as da própria Educação Especial” (MENDES, 2010, p. 23). Dessa forma, pensar em Formação de professores” ou formação continuada de professores nos remete a pensar e entender no processo de inclusão escolar e na qualificação profissional.

Bueno (2011) alerta que a ampliação do acesso dos alunos com deficiência no contexto escolar e a desqualificação do processo pedagógico, aponta que “[...] não se efetuará

simplesmente por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitam a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino” (BUENO, 2011, p.126).

Essa ideia exigirá que os professores tenham uma formação continuada efetiva e significativa para dar conta da demanda da inclusão. Os entrevistados compreendem que a formação continuada é uma qualificação necessária, como mostram os depoimentos a seguir:

“Essa qualificação é mais que necessária, pois o que é visto na sua graduação é só o básico, do básico, deixando a desejar, não sendo marcada pela teoria e prática.” (Prof B)

Eu entendo como sendo um processo que a gente pode estar estudando se atualizando, entendendo mais sobre cada tipo de deficiência, quais os tipos de atividades pode estar trabalhando com essas crianças, de que forma a gente pode estar trazendo elas para a nossa aula, são formas diferentes que a gente vai buscando com pessoas mais experientes que já sabem, que já trabalham com crianças deficientes que possam no auxiliar e nos dar uma luz. (Prof E)

Para Prezotto, Ferreira e Aragão (2015) analisam a formação de professores e consideram que:

Na perspectiva histórico-cultural é a cultura que nos permite estabelecer relações com os outros e reconhecermo-nos como parte de determinado contexto histórico e social. É singular ao passo que se caracteriza como uma apropriação do indivíduo, mas é diversa na medida em que corresponde a uma representação de simbolizações coletivas e socialmente construídas. Assumir realizar uma pesquisa em consonância com tal teoria implica em compreender o ser humano como ser social não apenas por viver junto, mas principalmente por criar simbolizações que permitem gerar uma identidade coletiva, que favorece o estabelecimento de vínculos que ultrapassam a necessidade de subsistência e contemplam também as capacidades sensíveis e afetivas (p. 24).

Nesse sentido, a formação continuada de professores procede em um campo fértil quando se analisa que esses profissionais estão em constante ampliação de seu conhecimento, uma vez que “a atuação e mediação poderão levar à apropriação de novos saberes e à elaboração de outras possibilidades de atuação no mundo” (PREZOTTO, FERREIRA; ARAGÃO, 2015, p. 25). Essa compreensão nos leva a considerar a preocupação de outro entrevistado quando afirma que:

Acho extremamente importante, porque o aluno que necessita da inclusão e um aluno como todos outros. Só que o professor não tem qualificação para trabalhar com o aluno, falta conhecimento, falta didática, e falta formação, pois formação na área da inclusão não existe. (Prof D)

Diante desse excerto, pode-se afirmar que formação continuada de professores possibilita a ressignificação de sua própria prática, quando trabalha com o processo de inclusão. A formação docente, como apontam Prezotto, Ferreira e Aragão (2015), valoriza o processo de aprendizado do profissional da Educação, compromissado com os entraves que

emergem da prática e da relação entre os estudantes. Essa ideia fica visível nos depoimentos já elencados até aqui, pois é pela formação continuada que o professor aprende na medida em que vivencia situações que o levam a problematizar suas atitudes e rever suas práticas, na relação com os outros.” (p. 27).

Outros entrevistados atrelam a formação continuada a buscar de conhecimentos que vão auxiliar no trabalho com as crianças com deficiência, como apresenta-se a seguir:

“A gente sempre tem que buscar novos conhecimentos novos saberes, porque [...], os alunos são diferentes, [...], a gente pode mostrar que tinha mais a gente tem que aceitar a cultura deles, né.” (Prof A)

Para Bueno (2011) a formação de professores e a qualificação do ensino, abarcam dois tipos de formação profissional: dos professores do ensino regular, e isso inclui os professores de educação física, com vistas a uma formação mínima, já que a perspectiva é da inclusão; e dos professores especializados nas diferentes deficiências, para apoiar esses profissionais (BUENO, 2011).

Deve ter até para que a gente cada vez mais aprimorando nossos conhecimentos aprendendo na prática com os alunos porque não é fácil a gente estar trabalhando supostamente com alunos especiais é complicado e é muito importante enriquecer nosso conhecimento do currículo (Prof C)

Oliveira (2014) alerta para necessidade de formação específica na área da educação especial ou adaptada para lidar com diferenças marcadas por algumas deficiências, especialmente, a física, ressaltando que não se pode descuidar da competência técnico-pedagógica, pois para “a escola realmente se torne inclusiva e que os alunos com deficiência não sejam meros expectadores, porém atores do processo educacional” (p. 43).

“É você dar sequência no seu aprendizado, [...], ainda mais se for na área da educação inclusiva, porque cada caso é um caso, pois tem várias especificidades de aluno, por isso que acho que tem que ter mais um pouquinho de graduação” (Prof F)

Para Bueno (2011) a formação de professores e a qualificação do ensino, abarcam dois tipos de formação profissional: dos professores do ensino regular, e isso inclui os professores de educação física, com vistas a uma formação mínima, já que a perspectiva é da inclusão; e dos professores especializados nas diferentes deficiências, para apoiar esses profissionais (BUENO, 2011).

Oliveira (2014) alerta para necessidade de formação específica na área da educação especial ou adaptada para lidar com diferenças marcadas por algumas deficiências, especialmente, a física, ressaltando que não se pode descuidar da competência técnico-

pedagógica, pois para “[...] a escola realmente se torne inclusiva e que os alunos com deficiência não sejam meros expectadores, porém atores do processo educacional” (p. 43).

Apenas um entrevistado aponta o vínculo da Formação continuada com a ampliação da bagagem profissional e pessoal, como é possível perceber no depoimento abaixo:

“Cursos capacitações permanente periódicas, para ter prosseguimento no teu conhecimento na sua bagagem de experiências profissionais, pessoais.’ (Prof H)

Desse modo busca-se um diálogo em Jesus e Alves (2011), quando atentam para a centralidade nos processos de escolarização, em que os professores assumem para si, “[...]a responsabilização pelo aprendizado de todos, considerando, mas não se limitando, as diferenças e as singularidades” (p. 27). E, “[...] isso exige que as escolas sejam espaços plurais e que os sistemas locais, estaduais e nacionais instituem políticas educacionais que possibilitem outras formas de reinventar a emancipação social e escolar, para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas porque ocorrem em lugares remotos” (p. 27)

Ao assumirem esse compromisso emergem dificuldades cotidianas que estão explicitadas nos depoimentos a seguir:

Várias, assim indisciplina dos alunos esse um dos maiores problemas, alguns alunos eles principalmente os maiores vem um pouco desmotivado, parece que passou um caminhão em cima deles, digo quando chegar na minha idade vão andar de bengala, espaço físico não posso reclamar ano passado era bem pior aqui tá bom, o material poderia ser um pouco melhor, os colegas são muito bons todo muito se ajuda, tranquilo aqui na escola é muito bom de trabalhar (Prof A)

No entanto considera-se que “[...] a formação e a prática do professor devem estar alinhadas em espaços que proporcionem a troca de metodologias que facilitem o acesso e a participação de todos os estudantes e que sejam consideradas suas necessidades” (LARA, 2017, p. 170).

Outra dificuldade encontrada diz respeito aos “materiais didáticos são uma, a falta de espaço e acessibilidade também, a falta de qualificação, o saber necessário para essa prática, e a real inclusão junto à turma, por falta de reconhecimento” (Prof B) e esse vem ao encontro dos próximos depoimentos:

Eu tive um aluno e não me lembro da suposta patologia que ele tinha, acho que era uma atrofia muscular, ele ainda andava era fácil de trabalhar, depois começou atrofiar os membros dele já não consegui mais trabalhar com ele, por exemplo uma atividade de basquete ele já não conseguia mais quicar a bola, então ele andava na cadeira de roda, para tentar adaptar os movimentos para o uso da cadeira ia ficando mais complicado, foi para subir no ginásio que não tinha rampa, as dificuldades que a gente encontra como espaço físico tudo isso na escola, esse é um pequeno relato das dificuldades que tive na escola (Prof C)

“Falta de material, falta de relacionamento interpessoal entre o setor administrativo e o docente e falta de indisciplina por parte de alunos.” (Prof D)

“É o espaço físico, os materiais mesmos, pois as vezes não temos tantos materiais necessários, o convívio dessa criança com os outros que as vezes encontramos dificuldades.” (Prof E)

Todos esses depoimentos demonstram que há necessidade de um compromisso dos gestores e de políticas públicas e incentivo a concretização do processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física para Inclusão de Pessoas com Deficiência(as), é de uma complexidade grandiosa. Complexidade essa, que aponta inúmeros questionamentos para repensar o real significado da inclusão dentro das aulas de educação física.

Desta forma, toda a pesquisa foi realizada em decorrência de uma caminhada que me instigou dúvidas que foram evidenciadas durante o trabalho acadêmico e profissional, e que foi entrelaçada entre outras tantas que surgiram no decorrer da pesquisa. Fica claro, que a temática desenvolvida durante a trajetória acadêmica é de grandes debates, e que gera na sociedade discussões pertinentes, nos fazendo refletir as possibilidades para inclusão de deficientes físicos.

A Formação Continuada de Professores e a Inclusão representam categorias difíceis de estarem circunscritas mas, por meio dessas, fica evidente a necessidade de uma formação de professores com essa temática.

As pesquisas apresentadas perpassam áreas diversas, e contribuíram para o entendimento da temática abordada; Leis, decretos, normas, inclusão/exclusão, formação de professores, educação física inclusiva entre outros, todos abordados de uma forma de questionamentos e buscas sobre a Formação Continuada de Professores de Educação Física para Inclusão de Deficientes.

Nesse caso, discutindo expressões sociais e abordando repercussões socioculturais sobre a inclusão, recorte esse, feito sobre deficiência física, não pretendendo criar estereótipos, mas sim, ampliar aporte teórico ao assunto pesquisado, dando um enfoque especial dentro da Formação Continuada de professores de Educação Física Inclusiva para deficientes.

As metas e intenções percorridas durante a pesquisa foram exploradas com um olhar responsável e técnico pelos professores pesquisados, de modo que meu compromisso de aprofundar academicamente, lançando mão também de bases empíricas, no que concerne toda a produção pesquisada, que teve como objetivo geral: compreender como se dá a Formação Continuada de Professores na Educação Física da rede municipal de ensino de Lages - SC, do 6º aos 9º anos, tendo em vista o desenvolvimento das Práticas Inclusivas voltadas para pessoas com Deficiência, sendo que concebemos nossa alegação de ter alcançado por meio da pesquisa elaborada.

E com os objetivos específicos de verificar os desafios encontrados pelos professores de Educação Física para atender a inclusão de alunos com deficiência; identificar os saberes inerentes dos professores de Educação Física para Inclusão de alunos com deficiência; e correlacionar às políticas públicas relativas à inclusão com a formação de professores oferecida aos profissionais de educação física.

As evidências compiladas por meio das bases teóricas e empíricas apontam questões de relevância acadêmica e social, das quais apresentam em um dos objetivos, as experiências docentes, ou seja, o fazer pedagógico que está ligado à cultura do movimento, e que está associado ao padrão pré-estabelecido e/ou normatizado pela sociedade de modo geral, mas que causa estranheza em reconhecer as possibilidades que alunos com deficiência física terá nas aulas de educação física, pois a diversidade apresentada reforça os saberes docentes na formação profissional, e que são elencados como motivos que os levaram a escolha pela profissão (aptidão), e pela vivência esportiva à modo a construir uma carreira profissional. Assim, entendendo que a formação continuada de professores mesmo com todos os processos de entendimentos em suas concepções, como práticas e saberes, nos leva a conceber a influência que está ligada à cultura corporal, e experiência vivida do professor afim de ressignificar a prática docente por meio de uma práxis guarnecida de habilidades, competência e atitude.

É perceptível a necessidade de uma formação continuada específica na educação física inclusiva, a concretude de uma política pública tornará mais efetiva a inclusão desses alunos, restabelecendo os desafios que os professores encontram numa sala de aula, seja ele minimizado por esse processo significativo, tornando a prática docente solidária, cooperativa, participativa e diversificada. Sendo reconhecida e não mais categorizada, ou seja, excluída.

Revela-se que a educação inclusiva não é somente incluir os alunos nas aulas, mais sim estabelecer relações entre professores, pais e comunidade em geral para que possam compreender em seus contextos os desafios e possibilidades que os alunos com deficiência possuem, desta forma é garantir o que é por lei, educação para todos sem distinção.

Os desafios encontrados na intervenção profissional na educação física inclusiva, nos alertam não somente para as questões arquitetônicas e suas barreiras, mas também pela ausência de material didático, bem como, o domínio da temática sobre a própria deficiência. Entretanto, integrar e incluir não é uma tarefa fácil, e sim árdua, que por muitas vezes solitária, pois em muitos casos como os professores ressaltaram que os alunos só são integrados, mas não incluídos pela falta de conhecimento pertinente. Desta forma a comunidade escolar não pode ser omissa na formação continuada do professor.

A Formação Continuada deve orientar para o compromisso de uma educação igualitária e que seja garantida na forma mais relevante e comprometida, tornando a aula de educação física valorizada e respeitada, implicando no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando que a diferença e a diversidade existem, e podem e devem ressignificar a prática docente.

Potencializar a formação continuada é sobretudo respeitar a diversidade. É dar subsídios para uma práxis eficiente no saber fazer, é valorizar a formação inicial que mesmo sendo diagnosticada precariamente pelos pesquisados, abordada de uma forma não satisfatória. Os mesmos salientam que na maioria não tem uma aderência com a disciplina, sendo somente para preenchimento da carga horária, deixando um alerta para o conhecimento construído durante a formação inicial. Na atualidade é essencial qualificar o profissional para uma competência profissional na atuação enquanto professor, estabelecendo um relacionamento com o saber docente, e consequentemente com o saber fazer.

É importante salientar que o saber fazer do professor está intrinsecamente ligado com as questões didáticas, curriculares e experienciais. Toda essa vivência do professor é necessária para construção do conhecimento junto a comunidade escolar, ampliando e aguçando o desejo na busca do saber fazer, ou seja, a busca de uma formação continuada, além do seu olhar crítico, acrescido da racionalidade profissional, racionalidade que em muitos casos está relacionada com a não participação dos professores nas capacitações, por conta das impossibilidades financeiras e pelo choque de horário devido à carga horária do professor em sala de aula, assim dificultando a sua participação efetiva.

A autonomia que a disciplina de educação física tem, só reforça todo o esforço que a mesma possui em incluir o aluno com deficiência na aula de educação física. A flexibilização dos conteúdos é uma questão primordial para a certificação do desenvolvimento profissional e ao respeito aos deficientes. Desta forma, o planejamento do professor está relacionado aos procedimentos, métodos e avaliações que fazem parte da prática pedagógica docente, acrescida de mudanças e ampliação do conhecimento durante a formação continuada específica.

Nas aulas de educação física, a atitude do professor é essencial para efetivação concreta de incluir, é favorecer caminhos de estabelecer a diversidade e não um padrão exigido muitas vezes pela a sociedade. Criando perspectivas efetivas de uma educação integral pautada na diferença. Mesmo sabendo que há possibilidades de incluir, porém, há também preocupação de todo o processo, pois o não conhecimento da deficiência poderá acarretar prejuízo não somente físico, mas também, psicológico ao aluno com deficiência. A

perspectiva de inclusão, articula-se com uma conjuntura atual de empatia, de estimular, valorizar, respeitar e acima de tudo de criar um diálogo com todos alunos, a fim de promover uma educação física libertadora de preconceitos.

Sabe-se que a falta de material adaptado e espaço adequado para prática docente, implica respectivamente no processo de ensino-aprendizagem, as manifestações corporais ficam há mercê de uma prática vulnerável a compreender a necessidade corpórea de desenvolver o aspecto motor do desenvolvimento humano. Todos esses desafios encontrados pelos professores acendem a ânsia de apreender a importância da formação continuada específica para suprir os desafios apresentados no cotidiano escolar.

A problemática apresentada na pesquisa considera que as formações continuadas na rede municipal de ensino de Lages-SC acontecem, mas não na abordagem de inclusão, há que se questionar sobre como o professor irá desenvolver suas práticas, uma vez que elas se dão sem fundamentação apropriada e sem o norte inclusivo. Desta forma, evidencia-se que as intervenções das formações continuadas corroboram para uma prática escolar específica, e comprometida com o desenvolvimento profissional e acadêmico. Todavia, é imprescindível que o processo de construção do conhecimento seja alinhado com a prerrogativa de beneficiar a todos que atendem a realidade advinda da adversidade afim de promover educação para todos.

Por fim, avançamos? A escassez das formações continuadas não pode descaracterizar a educação física, ao contrário, fortalece a busca por uma prática docente contundente, nos levando ao desenvolvimento da cultura corporal por meio dos estudos que comprovam a necessidade de uma qualificação profissional específica, para obtenção de espaços de reflexão de suas particularidades. O compartilhamento entre os pares é essencial para que as premissas de um processo formativo, seja a construir um professor reflexivo e consciente da sua prática escolar, ou seja, é necessário formar e capacitar os professores para um nível técnico-teórico-prático, planejando e (re)pensando a prática corporal e docente, aprimorando as estratégias para uma intervenção que contemple o desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo dos alunos, entendendo-os como seres únicos, com potencialidades e dificuldades como são, na verdade, todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Sarapião de; DUARTE, Édson. **Educação Inclusiva: um estudo na área de educação física.** Revista Brasileira de Educação Especial. Marília: Editora da Unesp; v.11 n.2 maio/ago. 2005.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas:** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ALVES, Maria Luiza Tanure; **O aluno com deficiência visual nas Aulas de Educação Física: análise do processo inclusivo** - Campinas, SP: [s.n], 2013, Tese (doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

ALVES, Marcos Roberto Lipp haus. **Educação física adaptada: onde está você?** www.asdef.com.br Associações Deficientes e Familiares. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Conselho do Curso de Graduação, como requisito final para Obtenção do título em licenciatura em Educação Física orientador: Prof. MS. Paulo Roberto Brancatti. Presidente Prudente – SP 2005. Disponível em: <http://www.asdef.com.br/geral/artigos-educacao.shtml> Acesso em 19 de janeiro de 2019.

ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. **A inteireza do ser:** uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, PUCRS – Porto Alegre, 2011. 213 f.

ANTUNES, F.R.; KRONBAUER, C.P.; KRUG, H.N. **A escolha do curso de Licenciatura em Educação Física: um diálogo com acadêmicos.** In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, MOSTRA DE EXTENSÃO, XVII., XV., X., 2012, Cruz Alta. **Anais**, Cruz Alta: UNICRUZ, 2012.

AZEVEDO, F. de. Da educação Física: **o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser.** 3ªed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BARDIN L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto. SP: Edições 70, 2016.

BATISTA, Deniele. **Experiências do tornar-se professora.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, 2017. 286 f.

BATISTA, J. C. F.; MARTINS, I. C.. **Educação física, formação e prática profissional.** In: DE MARCO, A (Org.). Educação Física: cultura e sociedade. Campinas: Papiros, 2006.

BERTOLDI A. L. S.; MARCHI JR., W. Dança e(m) cadeira de rodas: **reflexões sobre mecanismos ocultos de reprodução social**. Fiep Bulletin. Foz do Iguaçu: New Word, v.74, p.509-511, 2004.

BIGUELINI, M.F.; ROSSATO, V.M. **Expectativas na escolha da profissão: um estudo com acadêmicos do curso de Educação Física**. Revista Gestão Universitária, Belo Horizonte, p.1-12, out., 2016. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/expectativas-na-escolha-da-profissao-um-estudo-com-academicos-do-curso-de-educacao-fisica> . Acesso em: 02 janeiro, 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL, Casa civil, **institui a Lei que Regulamenta a Acessibilidade de Pessoas com Deficiência. Decreto nº 5.296 de Brasília, 2004.**

_____. **Orientações par Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação/**Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência de nº 13.146, de 6 de julho de 2015.**

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988.

_____. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1403**. Brasília, 2003.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional da Educação**, Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 7.611, que regulamenta o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2011.

_____. **Resolução CNE No 3**. Brasília, DF. 1987.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Lei N°. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

_____. Casa Civil. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência)**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada**. Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

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

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N° 01/2002 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2015.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília. 2002.

_____. Decreto N° 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília, 2007.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

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

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília MEC/SEF, 1997.

_____. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo,** Brasília. 2009.

_____. Casa Civil. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Brasília, 2001

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

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).** Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília: 2011.

BRUNO, M. M. G.. **Educação inclusiva: componentes da formação de educadores.** Benjamin Constant, ano 13, v. 48, 2007.

CARMO, Apolônio Abadio do; **Deficiência Física;** a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: Secretaria de Desportos Brasília, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os Pingos nos Is.** 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 18ª ed. Campinas: Papirus, 2010.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola.** São Paulo: Site da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, Instituto de Biociências, 2007.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo.** Londrina: Eduel, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores.** In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo. Conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba: Champagnat, 2004. cap. 2, p.31-42.

DIEZ, CARMEN LÚCIA FORNAR; HORN, GERALDO BALDUÍNO. **Orientações para Elaboração de Projetos e Monografias.** Curitiba: 3ª edição Vozes, Curitiba, 2011.

- DUARTE, E.; WERNER, T. **Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências**. In: Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância. Rio de Janeiro: ABT: UGF, 1995, v. 3.
- DULZ S., SANTOS, E. **A Epistemologia dos Saberes Docentes na Educação Profissional e sua Relação com a Formação Continuada**. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Curitiba. Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas. PUC-PR 1471-1481.
- FAVERO, Eugenia Augusta Gonzaga. **Direito à educação das pessoas com deficiência**. Revista CEJ. Brasília, n, 26(jul/set. 2004).
- FARREL, Michael; **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas**; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FARIAS, G. O. **Carreira Docente Em Educação Física: Uma Abordagem na Construção da Trajetória Profissional do Professor**. 2010.303f, Tese (Doutorado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- FARIAS, Gelcemar Oliveira e NASCIENTO, Juarez Vieira do. **Construção da Identidade Profissional em educação Física: da Formação á intervenção**. Ed. UDESC. Florianópolis, 2012.
- FERREIRA, Júlio Romero; Inclusão e Educação: **doze olhares sobre a educação inclusiva** / David Rodrigues (org.) – São Paulo: Summus, 2006.
- FILHO, M. L. M. et al. **A importância das aulas inclusivas de educação física para os portadores de deficiência**. Revista Efdeportes, v. 14, n. 139, 2009.
- FINGER, Alenia Varela; **A Educação Inclusiva de Alunos com Deficiência Física: Problematizando o Corpo no Contexto Escolar**. Santa Maria. RS. 2007. Dissertação- Universidade Federal de Santa Maria. 2007.
- FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.
- FONSECA, Vitor; **Contribuindo para o estudo da gênese na psicomotricidade**. 4. Ed.Lisboa: Editorial Notícias, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª ed. Paz e Terra. São Paulo. 2011.
- FREITAS, A. S. e ISRAEL, V. L. **A psicomotricidade no desenvolvimento do esquema corporal na aprendizagem de pessoas com deficiência**. In: Congresso Nacional De Educação. P. 1026-1035, 2008.
- GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; **Educação Física: Contribuição a Formação Profissional**. 5ªedição Ijuí: Unijuí, 2011.
- GALLAHUE, D.L.; OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**; bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: editora: McGraw Hill Brasil, 2013.

GATTI, B. A (ORG). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3ª ed. Col. Fronteiras da Educação. Editora UNIJUÍ, 2013.

GAYA, Adroaldo. **Educação Física: ordem, caos e utopia**. Adroaldo Gaya e colaboradores – Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014, 278p.

GOULART, Fábio: **Inclusão Social de Verdade: Filosofia Hoje**. [s.p.] Disponível: <http://www.filosofiahoje.com/2014/01/inclusao-social-de-verdade.html>. Acesso: 18 Janeiro, 2019.

GORGATTI, Márcia Greguol; COSTA, Roberto Fernando da; **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 2 ed. rev. e empl.- Barueri, SP: Manole, 2008.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GLAT, Rosana; MACHADO, Katia; BRAUN, Patrícia. **Inclusão escolar**. In: ANAIS do XI Congresso Nacional da Fenasp, Niterói, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada do Professorado Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISRAEL, Vera Lúcia; BERTOLDI, Andréa Lúcia Sério; **Deficiência físico Motora: interface entre educação especial e repertório funcional**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LAGES. Secretaria Municipal de Educação de Lages-SC, **Departamento de Educação Especial**. 2018.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109193>>. Acesso em: 23 jan 2019.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores nos cursos de licenciatura: caminhos e descaminhos da prática**. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. p. 23-51.

MAGILL, Richard. **Aprendizagem Motora - Conceitos e Aplicações**. 5. Ed. Editora Edgar Blucher: São Paulo, 2011.

MARIN Elizara Carolina, SOUZA, Maristela da Silva, RIBAS, João Fracisco Magno, DECIAN Marluce Raquel, HERBST, Fabiane Rossato. **Formação Continuada em Educação Física: Relação entre Mundo do Trabalho, Políticas Educacionais e Educação**.

Revista Movimento: Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 259-278, abr/jun de 2011. Disponível em : <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/16670/13142>. Acesso em 18 de janeiro de 2019.

MAUERBEG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada**. 2ª ed. Editora Novo Conceito; São Paulo, 2011.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**, Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva** / David Rodrigues (org.) – São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: 1 ed. São Paulo: Summus, 2015

_____. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. FE/UNICAMP: 2001.

MENDES, André Paulo da Silva. **Análise subjetiva dos professores de educação física sobre a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar de Campinas e região na ação efetiva de suas aulas**. Campinas, 2013. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.33, 2006.

_____. **Inclusão marco Zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MORAES, Juliana et al. **Como a educação física pode se tornar mais inclusiva: lições aprendidas no curso Portas abertas para a inclusão**. Diversa. Educação Inclusiva na prática. 2015.

NASCIMENTO, J.N. **Formação profissional em Educação Física e desportos: contextos de desenvolvimento profissional**. Montes Claros: Ed. Unimontes, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

Organização Mundial da Saúde. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. São Paulo (SP): EDUSP; 2008.

OMS-Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Edusp, 2003.

OLIVEIRA, A.A.S. Educação Especial: Formação do Professor em Debate. *In*: CHACON, M. e MARIN, M.J.S. (org.) **Educação e Saúde de grupos especiais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 27-44, 2014.

OLIVEIRA, Ana Carolina Sales. **Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola: um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão** / Ana Carolina Sales Oliveira – Pouso Alegre: Univás, 2017. 111 f.

OLIVEIRA, F. F.. **Dialogando sobre educação, educação física e inclusão escolar**. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 8 - N° 51, 2002. <http://www.efdeportes.com/efd51/educa.htm>. Acesso em janeiro de 2019.

PELLEGRINI, Ana Maria. **A formação profissional em educação física**. *In*: Educação física na universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação física e desportos, 1988.

PILETTI, Ana Cristina da Costa; **Entre os fios e o manto: tecendo a inclusão escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PIMENTA, Ricardo de Almeida; PIRES, Veruska. **Reflexões acerca dos limites e possibilidades da educação física frente à educação inclusiva**. *In* SILVA, Solange Cristina (org). **Inclusão em Foco: reflexões e ações no contexto da diferença**. Florianópolis: UDESC, 2016.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2009.

POLATO, Amanda e RATIER, Rodrigo. **As situações didáticas da Educação Física**. *Revista Nova Escola Edição Especial – As expectativas de aprendizagem e as melhores formas de trabalhar os conteúdos do 1º ao 5º anos. nº 23, maio de 2009.*

PREZOTTO, M.; FERREIRA, L.H.; ARAGÃO, A.M.F. . **Sobre águas e meninos: formação de professores numa perspectiva histórico-cultural**. *Laplage em Revista*, v. 1, p. 20-33, 2015.

RAZEIRA, M.B. et al. **Os motivos que levam à escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.13, n.2, p.124-136, jul./dez., 2014.

Ribeiro, Sônia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de educação física**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2009.

- RODRIGUES, David. **A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.** Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003.
- ROSADAS, S. C. de. **Atividade Física Adaptada e Jogos Esportivos para o Deficiente.** Eu posso. Vocês duvidam? Rio de Janeiro / São Paulo: Atheneu, 1989.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- SANTOS, N. Z.; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. **Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência.** Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.
- SANTOS, Edlamar. O. **Políticas de Formação Continuada para os Professores da Educação Básica.** In: 25º Simpósio Brasileiro de Políticas Administração da Educação. 2011. São Paulo-SP, PUC-SP, Biblioteca ANPAE. Caderno nº10, p.464.
- SANTINI, Joares *et al.* **O processo de abandono da carreira docente dos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre: a síndrome do esgotamento profissional (SEP).** Um estudo introdutório In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CONBRACE, 2003. p. 1-8.
- SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados, ano I, n. 1, 1º sem. 2003. (Texto atualizado em 2009)
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis, RJ.: VOZES, 1995 (Coleção estudos culturais em educação). Autêntica, 2003.
- SCHONORR, Giselle Moura. **Pedagogia do oprimido.** In: Paulo Freire: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001
- SILVA, R. F., ARAÚJO, P. F. **A Educação Física Adaptada e o percurso para sua alocação enquanto disciplina na formação superior.** Revista Conexões, São Paulo, v. 3, n. 2, 2005.
- SILVA, Tomás Tadeu da (Org.); **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 15ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. **Os sentimentos satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física.** Revista Digital Lecturas: Educacion Física y Deportes, Buenos Aires, a.12, n.115, p.1-8, diciembre, 2007. Disponível em <http://www.efdepor tes.com> . Acessado em 04/janeiro de 2019.
- SILVA, Adilson Florentino da; **A Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais: Deficiência Física – Brasília: Ministério da Educação Especial, 2006.**

SILVA, Otto, M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo; Cedas, 1987.

SKLIAR, C. (org.). **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não existisse aí?** DP&A Editora, 2003.

SOARES, C. L. Educação Física [livro eletrônico]: **raízes europeias e Brasil**. Campinas Autores Associados, 2017.

SOLER, Reinaldo; Educação Física Inclusiva: **em busca de uma escola plural**- Rio de Janeiro: 2º edição; Sprint, 2009.

STEINHILBER, J. **Educação Física inclusiva como prática de inclusão social e qualidade de vida para todos**. Diversa: Educação Inclusiva na Prática. Retirado de <https://diversa.org.br/artigos/educacao-fisica-como-um-meio-para-a-inclusao-social-e-qualidade-de-vida/2013>. acesso em 13, de novembro 2018.

TANI, Go; **Comportamento Motor: aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koonagan, 2013.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, I. R. **Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, 216, p. 178-187, maio/ago. 2000.

VAYER, P. e RONCIN, C, **Integração da criança deficiente na classe**, Horizontes, Pedagógicos, Editora: Instituto Piaget, Lisboa.2017.

Anexo 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Mestrando: Eder Magno dos Santos

Bloco I - DADOS GERAIS

1. Nome: _____ Sexo: _____ Idade: _____
2. Nível de Instrução:
 Graduação Especialização Mestrado Doutorado Pós Doutorado
3. Há quantos anos você leciona?
 Há menos de 1 ano De 1 a 2 anos De 3 a 5 anos De 6 a 9 anos De 10 a 15 anos De 15 a 20 anos Há mais de 20 anos.

Bloco II - PERCURSO PROFISSIONAL - SABERES DOCENTES

4. Os motivos de sua escolha pela carreira docente?
5. Quais são os maiores desafios no exercício da docência quando se tem alunos com deficiência física em processo de inclusão?
6. Quais os saberes docentes necessários para atuar com pessoas com DF?

Bloco III - FORMAÇÃO CONTINUADA

7. Com que frequência você participa de qualificações profissionais e capacitações na área da educação inclusiva? Por quê?
8. O que você compreende por “formação continuada de professores”? Considere em sua resposta, aspectos como: participação em cursos, reflexão sobre a prática, atividades para o desenvolvimento profissional e para a elevação da qualidade de ensino e formação de competências e habilidades para a prática pedagógica. E, em especial, a formação de professores para o processo de inclusão?
9. Relate as dificuldades enfrentadas na atividade docente?

Bloco IV - INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

10. Como ocorreu a entrada dos estudantes com deficiência física em suas aulas? Conte sobre o processo de participação desses alunos.
11. A interação entre o estudante com deficiência física com seus colegas acontece de que forma?
12. Quais estratégias o senhor (a) usa para fazer com que o estudante com deficiência participe das aulas de Educação Física?

Anexo 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, (_____), residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG (_____), nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da _____ pesquisa “ _____ ”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA INCLUSÃO DE DEFICIENTES FÍSICOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
2. A amostra será composta por 10 (dez) Professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Lages-SC. A escolha dos professores se deu por conta de possuírem alunos com deficiência física inseridos nos anos finais da escola. Serão incluídos especificadamente, os professores licenciados em Educação Física e que aceitem participar e assinem o TCLE. O critério de exclusão é não possuir alunos com deficiência física nos anos finais, estar afastado da escola por licença prêmio ou saúde e não ser licenciado em Educação Física e não ser professor da rede municipal de ensino Lages -SC.
3. A pesquisa será de abordagem qualitativa, descritiva e de campo, que procura o aprofundamento de uma realidade específica.
4. Será realizada na rede municipal de ensino de Lages, Santa Catarina, com Professores do 6º ao 9º anos dos anos finais, sendo que os professores deverão ser licenciados em Educação Física e lecionar com alunos com Deficiência Física.
5. Sabendo que a rede municipal de ensino de Lages/SC realiza uma formação continuada permanente é algo de grande valia para o processo de construção da práxis profissional do professor, mas quando se relaciona com a formação de inclusão de alunos com deficiência nas práticas inerentes a mesma, a situação fica complexa, criando desafios e possibilidades para prática, dando uma perspectiva e conceituação de que é tudo igual e que não existe diversidade, ou seja, a especificidade fica comprometida com a falta do saber fazer e conhecer.
6. A seleção da amostra se deu por meio de um levantamento de dados feito junto à Secretaria Municipal de Educação de Lages/Santa Catarina, no setor de Educação Física e Educação

Especial, e se obteve a existência de 33 Escolas Municipais de Educação Básica, sendo que das 33, somente 19 possuem alunos do 6º ao 9º anos das séries finais, e das 19 escolas municipais que possuem anos finais, 12 escolas possuem alunos com deficiência física, esse que será um dos objetos da pesquisa, haja vista a formação continuada de professores de educação física para inclusão de deficientes físicos.

7. Em seguida os professores receberão um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) no qual uma cópia fica com o professor, caso tenha alguma dúvida, lá consta todas as informações necessárias referentes ao pesquisador, à metodologia utilizada, ao que será feito com os resultados obtidos e sua importância, de acordo com comitê de ética portaria 466/2012CNS, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde em pesquisa com seres humanos (APÊNDICE 1).
8. Após o TCLE assinado, estando todos de acordo, com os dados da entrevista, bem como o questionário a ser aplicado, será utilizada a análise de conteúdos proposta por Bardin (2016), que tem como objetivo a manipulação dessas mensagens por meio de um instrumento de indução para se investigarem as causas a partir dos seus efeitos. Desta forma, existem diferentes possibilidades de desenvolver a análise dos dados utilizando este método, porém, nesta pesquisa serão utilizadas como referências as categorias: Formação Continuada, Educação Física, Inclusão e deficiência Física. O questionário contém perguntas objetivas sobre A Formação de Professores de Educação Física para Inclusão de deficientes Físicos, seguindo as categorias citadas acima.
9. Conforme preconiza a resolução 466/2012 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde qualquer pesquisa que envolve seres humanos direta ou indiretamente poderá causar algum tipo de risco a sua integridade física ou psíquica. Considerando o presente estudo, nenhum risco eminente. Os riscos identificados podem ser considerados mínimos em relação aos benefícios que o estudo poderá proporcionar aos professores, uma vez que a Formação de professores para inclusão proporciona melhora da prática profissional do professor de Educação Física.
10. Sendo assim, entende-se que os benefícios superam os riscos, visto que a Formação Continuada de professores para Inclusão contribuirá para um aperfeiçoamento mais específico. Podendo contribuir para inclusão de alunos com deficiência física nas aulas de educação física. Serão considerados critérios para suspender ou encerrar a pesquisa: a) não aceitação de participação dos professores; b) não concordância do colégio em participar; c) não aceite no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNIPLAC); d) não assinatura do TCLE pelos professores dos que compõe a amostra. Em qualquer uma dessas condições que inviabilize a execução do estudo, o Comitê de Ética da Instituição será comunicado.
11. Entende-se que os benefícios superam os riscos, visto que a Formação de Professores na Educação Física Inclusiva incluída com mais frequência nas formações de professores amenizará o déficit nas práticas inclusivas com alunos com deficiência física. Muitos benefícios podem ser descritos com a aplicação e com o resultado dessa pesquisa, dentro da Formação Continuada, melhorando o meio de análise de eficácia dos tratamentos realizados com os professores.
12. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar, posso procurar o Professor Eder Magno Dos Santos, responsável pela pesquisa no telefone

(49) 98803-5318, ou no endereço __Rua Bruno Luersen, bairro Vila Mariza, Residencial Tordesilhas, Bloco 7 Apto, 33.

13. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico, nem interferirá no meu tratamento médico.

14. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

15. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa que poderão ser obtidos com a pesquisadora responsável.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Rua Emiliano Ramos Branco, 159, ap 202, cep 88502250

Fone 32232778

Carmen Lucia Fornari Diez

Responsável pelo projeto: Eder Magno Dos Santos (**Pesquisador Responsável**)

Endereço para contato: Rua: Bruno Luersen, bairro Vila Mariza

Telefone para contato: 49-98803-5318

e-mail: edermagno4@gmail.com

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário Cep: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com