



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES SOBRE A EFICÁCIA DO CURSO  
DE CAPACITAÇÃO DO COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO

Mayara Erbes Ranzan

São Carlos/SP

2022

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES SOBRE A EFICÁCIA DO CURSO  
DE CAPACITAÇÃO DO COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO

Mayara Erbes Ranzan

Tese de Doutorado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação Especial da Universidade  
Federal de São Carlos - UFSCar,  
como exigência para obtenção do  
título de Doutora em Educação  
Especial, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>  
Dra. Fátima Elisabeth Denari.

São Carlos/SP

2022

Erbes Ranzan, Mayara

Educação Física escolar: percepções sobre a eficácia do curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro / Mayara Erbes Ranzan -- 2022. 130f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Fátima Elisabeth Denari

Banca Examinadora: Fátima Elisabeth Denari, Maria da Piedade Resende da Costa, Fernando Donizete Alves, Edison Martins Miron, Edison Duarte

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação Física. 3. Formação de professores. I. Erbes Ranzan, Mayara. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Mayara Erbes Ranzan, realizada em 25/02/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (UFSCar)

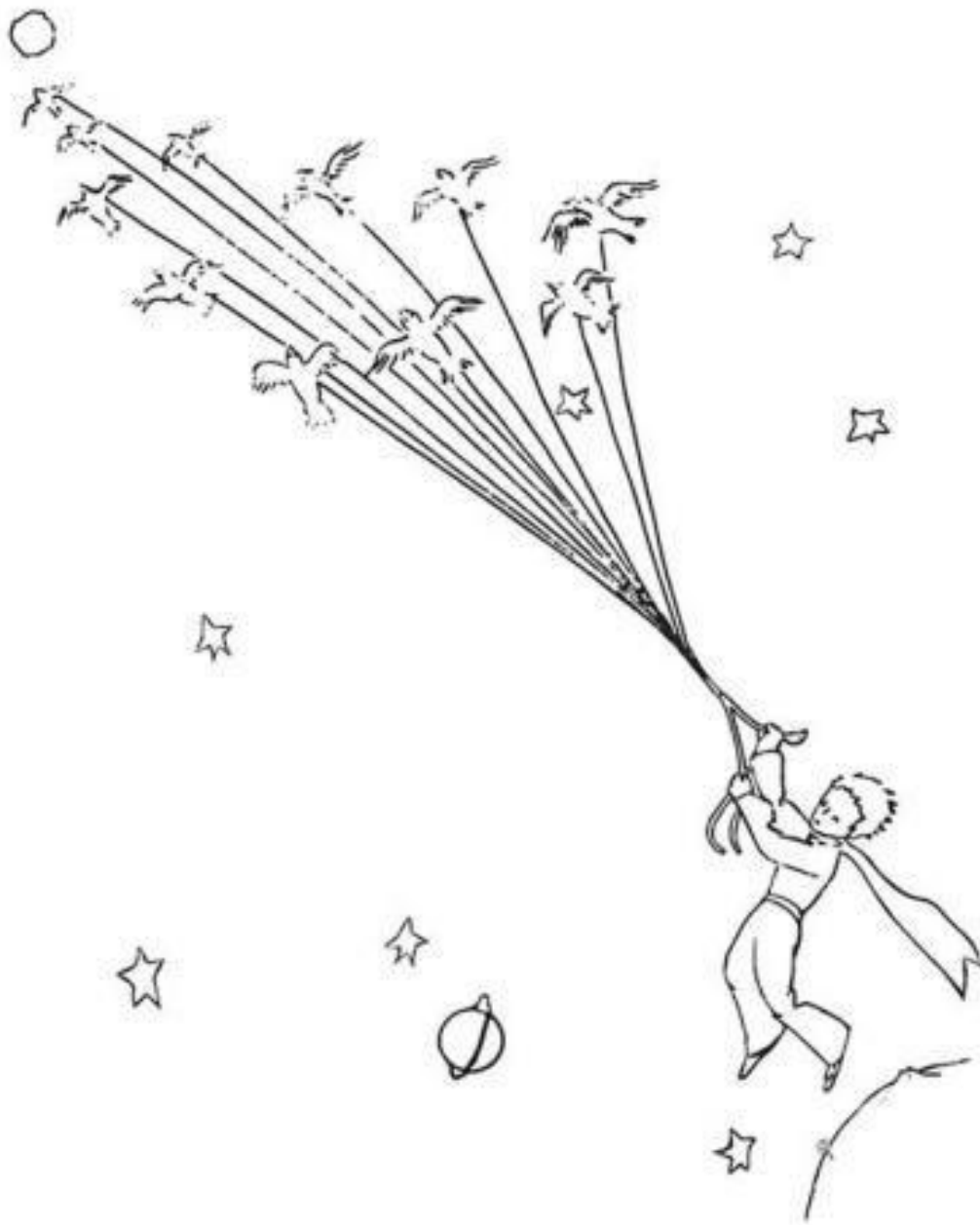
Profa. Dra. Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Prof. Dr. Edison Martins Miron (AFA)

Prof. Dr. Edison Duarte (UNICAMP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.



*O Pequeno Príncipe* (Antoine de Saint-Exupéry, 1943).

## AGRADECIMENTOS

Existem muitas, talvez inúmeras, pessoas que eu deveria destinar uma frase ou até mesmo parágrafos para agradecer pelas contribuições com o desenvolver e conclusão dessa pesquisa. Por opção própria, decidi apresentar meu reconhecimento pelas contribuições de forma generalizada aos meus familiares e amigos, evitando assim o risco de esquecer algum nome.

Pelo motivo descrito acima, meus mais sinceros agradecimentos à minha família e aos meus amigos pelas companhias, palavras, abraços, consolos, incentivos, comemorações, sugestões, e tudo mais que fizeram por mim durante essa trajetória que, mesmo que não sejam ações com ligações diretas com a produção dessa pesquisa, me ajudaram e muito a chegar até aqui. Obrigada por me ajudarem a suportar os longos períodos de saudades, os momentos de angústia e também de ansiedade. Obrigada também por estarem ao meu lado todas as vezes que o “nosso time perdeu” e por vibrarem comigo minhas/nossas conquistas. Nada é por mim, tudo é por nós!

*Nota de esclarecimento:* algumas das pessoas a seguir também se enquadram em amigos e/ou família. Porém, os agradecimentos a essas devem ser evidenciados com mais afinco.

*Nota de esclarecimento dois:* vão parecer frases clichês, me perdoem, mas não encontrei outra forma para dizer obrigada.

Com toda certeza a primeira pessoa a qual devo agradecer é minha orientadora. Fátima Elisabeth Denari, às vezes: Fafá, às vezes: Fatiminha, nunca e jamais: senhora. Ela é “multifacetada”: orientadora, amiga, família e partner in crime. E ela é excelente em todas essas versões. Eu sei que aqui é o momento de agradecer pelas contribuições no trabalho, mas a vida compartilhada com ela além das orientações teve grande influência nisso tudo. Fá, gostaria que você soubesse que desde que nos conhecemos o meu orgulho e admiração por você só aumentam e eu sou muito grata por tudo que compartilhamos nessa vida, desde os cafés e conversas até os conhecimentos sempre riquíssimos e tão construtivos.

Obrigada por tantas coisas e por tantos momentos. Mesmo que o doutorado esteja mais perto do fim, vou sempre arrumar bons motivos para ter você por perto de mim. Suas preocupações, cuidados e carinhos sempre amenizaram as saudades de casa. Essa tese de doutorado não seria a mesma sem você, sem todas as suas contribuições, coragem, encorajamento também e disponibilidade de sempre. Obrigada por ter topado o desafio

que foi fazer tudo isso se concretizar, por acompanhar e guiar todo esse processo e por ir até o fim comigo.

Outra pessoa que foi crucial nisso tudo, que carrega um nome forte e um currículo poderoso é o famoso Edison Duarte. Professor detentor de um conhecimento admirável, envolvido em causas/estudos de muita relevância e de uma humildade e simpatia inenarráveis. Destaco ele pela sensibilidade em notar meus pensamentos confusos sobre a escolha inicial do tema e por essa mesma sensibilidade ter me colocado frente a uma temática tão parecida comigo. Pela importância e confiança que a figura de um guia representa, te igualo a um. Professor Doutor Edison Duarte, você foi meu guia em um momento de extrema necessidade e sou muito grata a você por isso.

Outras duas pessoas que eu devo deixar registrado meus agradecimentos são o Davi e o Neno, os quais representam o Comitê Paralímpico Brasileiro e me ajudaram na realização da tarefa de trazer o curso de capacitação para São Carlos e fazê-lo concretizar. Aproveito o momento para estender o agradecimento a todos do Comitê que contribuíram de certa forma e também aos excelentes profissionais que compartilharam dos seus conhecimentos comigo e com os participantes desse grandioso projeto. Davi, Neno vocês são, além de duas figuras, dois homens espetaculares. Desconheço corações tão puros e generosos quanto os de vocês. Nunca ouvi um não, desde um primeiro contato estabelecido até os áudios compartilhados hoje nas conversas menos formais.

Obrigada pelo profissionalismo, prontidão, prestatividade, horas de viagem, respostas de tantas dúvidas e cuidados em todos os processos. Mas mais ainda, obrigada pela bela amizade que construímos durante essa trajetória, pelas histórias contadas e pelo entusiasmo que levam a vida. Eu sou muito feliz por nossos caminhos terem se cruzado.

Tem mais uma pessoa que eu gostaria de mencionar nesses agradecimentos: Gabriela, do Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Obrigada pelo apoio, pela parceria e por cuidar de cada detalhe para que o curso se efetivasse. Você foi primordial para a concretização disso tudo e eu sou muito grata por todo auxílio e atenção que teve para comigo e com essa ação. Ah, estendo esse agradecimento aos motoristas da prefeitura pela disposição, atenção e cuidado com os profissionais que transportaram durante os dias de curso.

Também de forma mais generalizada, devo agradecer a todas as demais pessoas que se puseram a disposição em contribuir em todo os estágios que a tese demandou. Professores e coordenadores do curso de Educação Física da UFSCar e da UNICEP, obrigada pela oportunidade e auxílio com a divulgação e execução da pesquisa;

gestores de diferentes áreas da UFSCar obrigada por anunciarem o projeto, por cederem os espaços utilizados e por disponibilizarem alguns materiais. Também agradeço à secretaria e membros do Programa de Pós Graduação em Educação Especial, em especial à Eliane, por todas as respostas de tantas perguntas e por todo suporte sempre que foi necessário. Falando em suporte, agradeço a agência de fomento que subsidiou a pesquisa - o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Para fechar meus agradecimentos menciono generalizadamente os membros da banca. Obrigada por me acompanharem nessa etapa, por partilharem dos seus conhecimentos comigo e por todas as contribuições para a construção dessa tese. Fico feliz e realizada por ter os nomes de vocês, os quais eu tanto admiro, como “contribuintes” nesse processo.



## APRESENTAÇÃO

Eu sou assim: ansiosa, perfeccionista, persistente e insistente. A ansiedade me rege, o perfeccionismo me conduz, a persistência me mantém e a insistência me faz chegar onde eu me proponho estar. A trajetória até o doutorado e o doutorado em si demandaram relações estreitas com essas sensações e hoje, mais próxima do objetivo “final”, entendo que essas características me ajudaram a chegar até aqui.

Os dias vividos, as esferas exploradas e as vivências experienciadas na infância, pré-adolescência e adolescência me levaram até a graduação em Educação Física. As oportunidades da graduação me levaram até o mestrado. O mestrado, por sua vez, me mostrou que ainda não era suficiente e assim dei sequência no doutorado (com uma especialização no meio do caminho). Não sei se essa é a estação final da minha trajetória acadêmica, mas estou pronta para o que vier por aí, seja lá o que isso for.

Quantos dias e noites não me foram consumidos pela ansiedade inerente a todas essas fases? Nem sei dizer, algumas, incontáveis, várias. Resisti, insisti e persisti e depois de rápidos 3 anos e meio, surge um dos frutos de todos esses processos.

Minha aprovação no doutorado se deu por meio de um projeto grandioso. Entretanto, ele não se encaixava nas minhas propostas e objetivos. Alguns dias, que se transformaram em semanas, passaram, e com elas muitas ideias vieram e foram embora. Algumas ideias boas, outras nem tanto e ainda outras desafiadoras, mas nenhuma que se tornara “a menina dos olhos”. Esse foi um período turbulento, ainda mais para alguém com a ansiedade inquietante batendo à porta. Quanto mais eu tentava encontrar algo, mais parecia que me perdia de mim mesma. Em algum dia (ou noite, já não me recordo), retomei na minha memória tudo o que vivi enquanto pesquisadora e, como um sopro, em uma conversa sobre minha monografia da especialização com meu orientador, entendi do que minha pesquisa deveria se tratar. Claro, era o mais óbvio. Mas nem sempre o óbvio é tão óbvio assim.

Entre um molde e outro, uma conversa e outra, ajustes e desajustes, a ideia central foi lapidada, a qual minha orientadora de doutorado e fiel escudeira, não hesitou se quer por um instante em abraçar a causa. Nós duas, duas pequenas (em tamanho), encaramos e nos propomos ao desafio que foi imensuravelmente maior que a soma de nós duas e mais um bom tanto, e, após muita persistência e insistência concluímos nossa missão (com êxito, me atrevo a dizer).

Agora, conto outra face dessa história. Na pesquisa de doutorado almejei propor alguma forma de minimizar as dificuldades dos acadêmicos e profissionais de Educação Física em trabalhar com alunos com deficiência, isso porque conclui com as vivências, pesquisas e estudos produzidos na graduação, mestrado e especialização que existem diferentes problemáticas, dificuldades, escassez de conteúdos, de conhecimentos, de profissionais, de tempo, entre tantos outros fatores que tornam esse processo defasado.

No mestrado conclui que os cursos de Educação Física (a maioria em território nacional) têm, em média, apenas uma disciplina específica que aborda conceitos e conteúdos sobre as pessoas com deficiência e que esse público não é foco nas demais disciplinas. Sendo assim, a carga horária que em muitas realidades analisadas é mínima, tem que ser dividida na abordagem de informações, implicações, definições, potencialidades entre outros fatores, de cada deficiência; e também transmitir conhecimentos das outras tantas disciplinas que compõem a grade, o que implica em quatro ou cinco anos de graduação afunilados em uma única disciplina. Essa constatação desencadeia outros dados alarmantes: distanciamento da prática e conteúdos superficiais, conseqüentemente, uma formação insuficiente.

Então, depois de levantar tantos dados que me mostraram a fragilidade da formação nessa área do conhecimento e especificamente com essa população, pontuei ser essencial propor alguma forma de contribuir para que esses “dados” fossem passíveis de mudanças. Aqui se explica o porquê do “óbvio” do quarto parágrafo dessa apresentação.

Assim, com o trabalho de campo concluído, capacitação finalizada e devolutiva dos participantes, sei que contribuimos para a futura atuação destes, mesmo que tenha alcançado uma pequena parcela de professores e acadêmicos. Mas, também sei que esses “poucos” futuros e também já profissionais, foram munidos de conteúdos e experiências capazes de amenizar as lacunas provenientes da formação. E aqui se explica o porquê do êxito mencionado no quinto parágrafo.

E assim, plantei minhas sementinhas. Nunca esqueço de regá-las e aos poucos elas me rendem os mais belos e doces frutos e flores e eu sou extremamente feliz e realizada por tudo isso. Finalizando essa breve apresentação, exponho nas páginas seguintes a produção final da minha caminhada rumo ao título de Doutora em Educação Especial.

## RESUMO

O processo formativo nos cursos de formação em Educação Física, e em específico no contexto do trabalho futuro com alunos com deficiência, tem sua história marcada por desafios. Um desses desafios é oportunizar, de forma suficiente, conhecimentos e experiências para os acadêmicos atenderem todo e qualquer público. Portanto, é comum pesquisas apontarem dificuldades na atuação profissional quando no contexto da Educação Física inclusiva. Essa realidade pode culminar na procura pela formação continuada, para que essa dê respaldo e contribua para resolver as lacunas existentes. Nesse contexto, faz-se importante e necessário investigar as propostas de formação contínua, levantando informações sobre suas ações e as consequências na realidade dos envolvidos. Atendendo a essa necessidade, a presente pesquisa objetivou analisar, por meio da avaliação dos participantes, se um curso de capacitação desenvolvido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro e efetivado em um município específico propiciou uma complementação nas suas formações. Justifica-se a escolha de analisar esse curso em questão pela relevância do Comitê Paralímpico Brasileiro no contexto do esporte e pessoas com deficiência. O curso aconteceu presencialmente e foi dividido em 5 módulos, os quais aconteceram em 5 dias diferentes com duração de 8 horas cada dia, totalizando 40 horas. As 8 horas diárias foram subdivididas em teoria e prática. Os temas abordados nos módulos foram: Introdução ao movimento paralímpico; Voleibol sentado; Goalball; Atletismo e Bocha. Após a conclusão do curso, os envolvidos foram convidados a participar da presente pesquisa, a qual teve como método um estudo de caso e com análise do tipo quali quantitativa (mista). A pesquisa teve participação de trinta e duas pessoas de perfis distintos entre acadêmicos e professores de diferentes áreas, porém participantes da área da Educação Física teve n mais representativo. Os participantes responderam ao instrumento de coleta de dados, o qual foi um questionário composto por 11 questões abertas, destas, 10 acrescidas de uma avaliação em escala numérica que variou de zero a 10, sendo zero a dois a classificação “ruim”, três a cinco “médio”, seis a oito “bom” e nove a 10 “excelente”. Por meio dos dados obtidos e examinados foi possível constatar resultados positivos, os quais atenderam aos objetivos levantados, responderam à pergunta norteadora, confirmaram a hipótese inicial e indicaram que o curso em questão foi considerado uma oportunidade para atualizar, complementar e aprofundar os conhecimentos dos participantes no contexto das aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva. Constatou-se assim, que os processos formativos são imprescindíveis para uma futura atuação profissional de qualidade, indicando a necessidade de investigações e avaliações contínuas em estudos e pesquisas em torno da temática.

**Palavras chave:** Inclusão; Educação Física Escolar; formação de professores; Esporte paralímpico; Atividade Física Adaptada.

## ABSTRACT

The training process in the initial Physical Education courses, and specifically in the context of future work with students with disabilities, has its history marked by challenges. One of these challenges is to provide sufficient opportunities for knowledge and experiences for academics to serve each and every public. Therefore, it is common for research to point out difficulties in professional performance when in the context of inclusive Physical Education. This reality can culminate in the search for continuing education, so that it gives support and contributes to solving the existing gaps. In this context, it is important and necessary to investigate the proposals for continuing education, gathering information about their actions and the consequences in the reality of those involved. Given this need, the present research aimed to analyze, through the evaluation of the participants, whether a training course developed by the Brazilian Paralympic Committee and carried out in a specific municipality provided a complementation in their training. The choice to analyze this course in question is justified by the relevance of the Brazilian Paralympic Committee in the context of sport and people with disabilities. This course took place in person and was divided into 5 modules, which took place on 5 different days lasting 8 hours each day, totaling 40 hours. The 8 hours a day were divided into theory and practice. The topics covered in the modules were: Introduction to the Paralympic movement; Sitting volleyball; goalball; Athletics and Bocce. After completing the course, those involved were invited to participate in the present research, which was characterized as a case study with mixed quali-quantitative analysis. The research had the participation of thirty-two people with different profiles between academics and teachers from different areas, but the area of Physical Education had the most representative number. Participants answered the data collection instrument, which was a questionnaire composed of 11 open questions, of which 10 were added to a numerical scale that ranged from zero to 10, with zero to two being the “bad” classification, three to five “average”, six to eight “good” and nine to 10 “excellent”. Through the data obtained and examined, it was possible to verify positive results, which met the objectives raised, answered the guiding question, confirmed the initial hypothesis and indicated that the course in question was considered an opportunity to update, complement and deepen the knowledge of the participants in the context of Physical Education classes in the inclusive perspective. Thus, it was found that the training processes are essential for a future professional performance of quality, indicating the need for investigations and continuous evaluations in studies and research around the theme.

**Keywords:** Inclusion; School Physical Education; teacher training; Paralympic sport; Adapted Physical Activity.

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 – Estrutura capacitação CPB.....                                       | 63 |
| Gráfico 1 – Perfil dos acadêmicos participantes.....                            | 66 |
| Gráfico 2 – Perfil dos profissionais participantes.....                         | 67 |
| Imagem 1 - Passo a passo para coleta dos dados.....                             | 70 |
| Gráfico 3 – N° de respostas por pergunta Categoria I (N° balizador = 32) .....  | 73 |
| Gráfico 4 – Dados em porcentagem da escala numérica- Categoria I.....           | 75 |
| Gráfico 5 – N° de respostas por pergunta Categoria II (N° balizador = 32) ..... | 79 |
| Gráfico 6 – Dados em porcentagem da escala numérica- Categoria II.....          | 80 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1- INTRODUÇÃO</b> .....  | 16  |
| 1.1 - Hipótese.....   | 23  |
| 1.2 - Pergunta norteadora.....  | 24  |
| 1.3 - Objetivo geral.....   | 24  |
| 1.4 - Objetivos específicos .....   | 24  |
| 1.5 - Justificativa .....   | 24  |
| <b>2 - REVISÃO DE LITERATURA</b> .....  | 26  |
| 2.1 - Educação Especial e inclusão: uma discussão necessária.....   | 26  |
| 2.2 - Educação Física escolar e a inclusão: dos primórdios à contemporaneidade ....                                     | 38  |
| 2.3 - Perspectivas da formação inicial em Educação Física voltada para o trabalho junto de pessoas com deficiência..... | 47  |
| 2.4 - Formação continuada em Educação Física voltada para o trabalho junto de pessoas com deficiência.....              | 53  |
| 2.4.1 - – O curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro como proposta de formação continuada.....             | 58  |
| <b>3 -MÉTODO</b> .....  | 64  |
| 3.1 - Delineamento da pesquisa.....   | 64  |
| 3.2 - Aspectos éticos.....  | 64  |
| 3.3 - Critérios de Inclusão.....  | 65  |
| 3.4 - Critérios de Exclusão .....   | 65  |
| 3.5 - Participantes .....   | 65  |
| 3.6 - Riscos .....  | 68  |
| 3.7 - Benefícios.....   | 68  |
| 3.8 - Local.....  | 68  |
| 3.9 - Instrumento e materiais para coleta de dados.....   | 69  |
| 3.10 - Procedimento para a coleta dos dados.....  | 69  |
| 3.11 - Procedimento para análise dos dados.....   | 71  |
| <b>4 - RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....  | 73  |
| <b>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | 88  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 91  |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 100 |

|  |     |
|--|-----|
| ANEXO A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....                   | 101 |
| ANEXO B - FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO DO COMITÊ PARALÍMPICO..... | 104 |
| ANEXO C- CARTA DE AUTORIZAÇÃO COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO.....                       | 111 |
| ANEXO D- AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS.....   | 114 |
| APÊNDICES.....   | 116 |
| APÊNDICE A- INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....                                      | 117 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ACADÊMICOS.....              | 123 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS.....           | 127 |

## 1- INTRODUÇÃO

Os conteúdos sobre a inclusão da pessoa com deficiência<sup>1</sup> vêm sendo cada vez mais difundidos e apresentados em leis, em decretos, em portarias, em resoluções, entre outros documentos, buscando amenizar as diferenças desse segmento da população em relação às pessoas sem deficiência, isto em todos os âmbitos da sociedade, o que não exclui o âmbito escolar. Em se tratando desse contexto, as propostas descritas nos documentos legais partem para o princípio do aprendizado conjunto, no qual todo e qualquer aluno desfrute em mesmo local e proporção do acesso, permanência e conhecimento.

Apresentando uma contextualização histórica e cronológica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 foi a primeira a descrever algo sobre o direito à educação por parte dos até então nomeados excepcionais. Trata-se especificamente da Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), a qual aponta que “a educação dos excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Mas, somente a partir da década de 1970, foi se delineando a necessidade de uma Política de Educação Especial, em razão do crescimento de movimentos nacionais e internacionais que buscavam a equidade de oportunidades às pessoas com deficiências no contexto social e educacional (JANNUZZI, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Em 1988, estabeleceu-se na Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo nº 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988a, p. 95). Esse artigo visava a reestruturação das culturas, das práticas e das políticas vivenciadas nas escolas, objetivando respostas frente à diversidade dos alunos, assegurando o direito de todos à educação.

A Lei nº 7.853/89, a qual “dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1989. p. 1) foi assinada no ano de 1989 e reafirmava a obrigatoriedade da oferta da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; e definiu como crime o ato de “recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de alunos em estabelecimento de ensino de qualquer curso

---

<sup>1</sup> Nomenclatura em conformidade com a portaria da Secretaria do Direitos Humanos (SEDH) nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.



ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (BRASIL, 1989, s/p).

Reforçam a obrigatoriedade da oferta de ensino para as pessoas com deficiência, os artigos nº 58 e 59 da Lei Darcy Ribeiro, nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tais artigos esclarecem que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades e, quando necessário ofertar serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela da Educação Especial (BRASIL, 1996).

#### O artigo nº58 descreve como Educação Especial

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. §2º 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, p 3).

Acompanhando as tendências já apontadas, o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001) definiu que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Além disso, conforme descrito no artigo 5º passa a considerar os educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p.2)

Para firmar o direito e os benefícios da escolarização desse público nas turmas comuns do ensino regular, tem-se a publicação da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (Brasil- Ministério Público Federal, 2004), por meio da cartilha: “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. O objetivo dessa cartilha é disseminar os conceitos e diretrizes mundialmente estabelecidos para a inclusão, apresentando um referencial para a construção dos sistemas educacionais inclusivos.

Os documentos apresentados, entre outros, explicitam os direitos dos alunos com deficiência de serem instados e permanecerem no sistema escolar regular, para que se sintam como parte da sociedade, respeitando a diversidade e gerando a possibilidade de todos vivenciarem as mesmas situações.

O Decreto nº 6.571 de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e a resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, a qual Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, são frutos de uma ação do Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial, a qual buscou reestruturar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, definindo o Atendimento Educacional Especializado como serviço não substitutivo ao ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 6).

O Plano Mais Brasil 2012-2015, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Ministério da Educação implementou políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, considerando diferentes públicos e temáticas. As ações, projetos e programas de tal secretaria buscaram incidir sobre fatores que promovessem o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, pautadas em equidade e respeito às diferenças.

Em 6 de Julho de 2015, o plenário do Senado brasileiro aprovou a Lei nº 13.146 do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei é destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, p.1). Essa lei não deixa explícito o âmbito escolar, porém, entende-se que a escola é uma das principais esferas para se exercitar a socialização e a cidadania visando, assim, a inclusão.

Excetuando o escopo legal, em 1997, Cidade e Freitas já produziam reflexões e debates sobre a escola como espaço inclusivo. As autoras defendiam que a inclusão não era apenas questão de acesso, também envolviam as dimensões físicas e atitudinais que permeavam a área escolar, em que diversos elementos como a arquitetura, engenharia, transporte, acesso, experiências, currículo, conhecimentos, sentimentos, comportamentos, valores entre outros, coexistiam, formando um lócus extremamente complexo.

O princípio dessas reflexões e debates esteve centrado na questão de como promover a inclusão na escola de forma responsável e competente. Em 2006, Rodrigues

ênfatiou que “o conceito de inclusão no âmbito específico da educação implica, antes de mais nada, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial e acadêmica)” (RODRIGUES, 2006, p. 301). Para tanto, a escola que pretende seguir um modelo inclusivo deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e compartilhado e, desta forma, atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

O êxito na inclusão e equidade da pessoa com deficiência no universo escolar regular será alcançado a partir do momento em que os conceitos sugeridos nas legislações, e a ação prática dos profissionais presentes no cotidiano escolar estejam em harmonia (RODRIGUES, 2006). Para isso, é necessário que todos os envolvidos no sistema educacional reflitam a respeito das propostas legais e tomem atitudes que visem efetivar, de fato, o que é por direito de todo e qualquer aluno.

Denari (2008) acrescenta ainda que, para a inclusão escolar ser exitosa, requer esforços que necessariamente demandam olhares diversos, questionamento sobre certos paradigmas relacionados à maneira de conceber a deficiência e entender os processos de ensino e aprendizagem. A autora complementa que “a educação *na e para* a diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re) considerada, (re) significada.” (DENARI, 2008, p.35).

Um dos principais envolvidos no sistema educacional é o professor e, além disso, um dos maiores influenciadores quando se pensa em sua função, isso nas mais variadas áreas que competem à escola, inclusive no contexto da Educação Física, a qual é foco da presente pesquisa.

Betti e Zuliani (2002) destacam que a Educação Física propicia um rico acervo de conteúdo, objetivos, estratégias e tipos de avaliação, os quais podem ser usados criativa e coerentemente por cada professor, em virtude de seus objetivos, do contexto e das características e necessidades dos seus alunos. Essas peculiaridades da Educação Física permitem, com maior facilidade, a construção de práticas pedagógicas singulares em face dos outros componentes curriculares, favorecendo, em muito, o desenvolvimento pleno dos alunos nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais, independentemente de apresentar ou não deficiência.

Tremea e Beltrame (2005) entendem a Educação Física como um componente curricular facilitador da inclusão por sua flexibilidade inerente aos conteúdos, objetivos, estratégias e avaliação; além do que os professores de Educação Física, geralmente, são

vistos e conotados como profissionais com atitudes positivas mais favoráveis à inclusão do que os demais professores. As autoras justificam essa afirmativa quando esclarecem que os professores dessa disciplina conseguem maior proximidade e facilidade em dialogar com seus alunos de maneira mais afetuosa; e, ainda acrescentam que nas aulas de Educação Física, há contatos físicos frequentes ocasionados pela natureza das atividades ou pela própria dinâmica da aula, na qual sempre há um espaço para conversas informais entre alunos e professor formando, assim, relações afetivas mais intensas (TREMEA; BELTRAME, 2005).

Em contrapartida, Rodrigues (2006) adverte que a inclusão educacional se tornou um campo polêmico devido o distanciamento ou à contradição existente entre as políticas, teorias e as práticas nas escolas. Isto é, observa-se nas políticas e nos discursos, os professores, especialmente os de Educação Física, favoráveis à inclusão, enquanto suas práticas pedagógicas são tímidas e discretamente tendem a ser inclusivas.

Pesquisas envolvendo a realidade prática evidenciam, corriqueiramente, que o insucesso na inserção e interação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física relaciona-se com o despreparo profissional. Falkenbach e Lopes (2010, p.13) pontuam que professores de Educação Física apresentam dificuldades para estudar a inclusão, bem como em “dialogar com os pares acerca de possibilidades e novas ideias”. Fiorini (2014) acrescenta que a insegurança dos professores de Educação Física também pode ser um fator que dificulta a inclusão do aluno com deficiência.

Em uma pesquisa realizada por Mahl (2012), foi possível constatar que existem diferentes nuances nas práticas pedagógicas de alguns professores, tais como: a) descompromisso com a área da Educação Física, com a educação dos alunos, com a formação continuada, com as discussões que envolvem o sistema educativo e os percalços inerentes ao desempenho da função de professor; b) desconhecimento do aporte legal que regulamenta o processo de inclusão; c) desencantos pela profissão e, principalmente, d) disparidade e distanciamento das práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com deficiência e o discurso inclusivo.

Tais constatações evidenciam discursos e teorias frequentes, enquanto na prática, pouco se observa de atitudes e aplicações evidentes de tais falas. O conjunto de pensamentos e atitudes do professor caracteriza a sua postura e essa postura só é válida quando implica em assumir compromissos e não apenas assumir alguns conceitos sobre inclusão. As ideias não devem ser flutuantes, elas devem imergir e refletir nas condutas de cada professor.

Torna-se perceptível o quanto o professor é responsável e indispensável para com a contribuição do processo inclusivo escolar; porém, essa tarefa muitas vezes não é de sua natureza reproduzir, e por esse motivo, precisa aprender para ensinar, precisa aceitar para ser aceito e precisa saber incluir para fazer com que a inclusão aconteça. A preparação desse profissional provém basicamente da sua formação, além de experiências e vivências pessoais.

A formação deveria ser uma ação promissora na oferta de subsídios para o professor, munindo o mesmo de saberes e fazeres para contribuir na inclusão do aluno com deficiência em suas aulas, mais ainda, contribuir com o desenvolvimento e conhecimento. Porém, o processo formativo é frequentemente apontado como insuficiente e carente de informações e aptidões nas diferentes perspectivas envolvendo o preparo dos acadêmicos e a atuação futura com os alunos com deficiência.

Na vertente da preparação para a atuação docente, Fiorini (2014) destaca que as dificuldades em atuar na inclusão podem ser procedentes de uma formação falha, a qual perdurou por muito tempo focalizada em corpos perfeitos, conteúdos classificatórios, execução e performance de habilidades motoras. Ou seja, o processo formativo em Educação Física ainda apoia fortemente suas práticas em modalidades esportivas (e pessoas) “convencionais”, o que gera dificuldades, anseios e receios em trabalhar com alunos fora desse padrão.

A formação em Educação Física, no que se refere à sua estrutura e grade curricular, compreende apenas uma disciplina obrigatória específica para trabalhar os conteúdos sobre as pessoas com deficiência, fruto do Parecer nº 215/87 (BRASIL, 1987, p. 38). Conforme relata Duarte (1992), o ingresso dessa disciplina, ainda que gradual nos cursos, significou um potente avanço curricular. É de extrema relevância e importância que exista, nos dias atuais, a obrigatoriedade de ao menos uma disciplina específica voltada para o trabalho junto de pessoas com deficiência nos cursos de Educação Física. Porém, Neira (2009) pontua que enquanto disciplina isolada no currículo dificilmente terá condições de oferecer uma boa preparação profissional aos futuros professores.

“Ao sugerir que uma disciplina exclusiva aborde e forme para a ação educativa com as diferenças, os currículos investigados prestam um desserviço à formação pedagógica dos futuros professores, pois, dificilmente terão condições de empregar o que aprenderam quando se defrontarem com os alunos das escolas reais” (NEIRA, 2009, p. 137).

A autora ainda esclarece que ter a disciplina é fundamental, porém, é necessário que haja um respaldo das demais disciplinas relacionando seus conteúdos com

as pessoas com deficiência, para que a disciplina específica não fique sobrecarregada de informações e com isso o conhecimento fique mínimo e superficial (NEIRA, 2008).

Gomes (20017) observou, por meio de questionários com discentes e entrevistas com os docentes, como essa disciplina específica era trabalhada e percebida nos cursos de Educação Física de Instituições de Ensino Superior públicas no estado do Paraná. A pesquisa detectou a fragilidades dessa disciplina em colocar em prática a teoria pertinente. Tal constatação implica no distanciamento de vivências e experiências dos acadêmicos com a população alvo da disciplina, resultando em despreparo para proporcionar aulas práticas com as pessoas com deficiência, e conseqüentemente, deixando uma lacuna no processo de formação inicial.

Cruz (2008) evidenciou que as outras disciplinas da grade curricular dos cursos de Educação Física não abordam conteúdos, nem teóricos e nem práticos, sobre as pessoas com deficiência em suas ementas. O autor considera que o envolvimento das demais disciplinas nas discussões relativas ao aluno com deficiência colaboraria para com a competência profissional almejada, pois, apenas a disciplina específica é insuficiente para orientar adequadamente o futuro professor.

Borella (2010) fez semelhante apuração em sua pesquisa, destacando que “somente as disciplinas voltadas a AFA2 não garantem a presença de futuros profissionais capacitados suficientemente para atuarem com êxito junto às pessoas com deficiência.” (BORELLA, 2010, p. 147). O autor complementa expondo que os conhecimentos interdisciplinares contribuiriam para a eficiência e qualidade da formação.

Silva e Drigo (2012) reforçam que os acadêmicos dos cursos superiores de Educação Física poderão melhor compreender sobre as possibilidades de relacionar as práticas de atividades físicas às pessoas com deficiência quando ocorrer “a diluição dos conteúdos da Atividade Física Adaptada nas demais disciplinas do currículo” (SILVA; DRIGO, 2012, p. 79).

É possível constatar que o momento da formação, seja inicial ou continuada, é essencial para determinar as futuras ações dos futuros profissionais. Ainda é preciso lapidar esse processo para ele se tornar (mais) eficaz e contribuir para a aquisição de conhecimentos, vivências e produção de recursos e possibilidades para trabalhar e

desenvolver a pessoa com deficiência, movimentando, executando e efetivando a inclusão desses alunos.

Tendo em vista as realidades levantadas e observando o impacto que o momento da formação pode ter, tanto positiva quanto negativamente, entidades importantes como o Comitê Paralímpico Brasileiro passaram a desempenhar esforços e apostar em cursos para profissionais e estudantes de Educação Física, a fim de informá-los, formá-los e capacitá-los a exercer a inclusão por meio do esporte. Esses esforços visam amenizar as dificuldades encontradas pelos professores e oportunizar novas realidades para a inclusão escolar utilizando o esporte como meio de campo.

Uma das apostas do Comitê Paralímpico Brasileiro acontece em parceria com Secretarias de Educação de diferentes localidades, desenvolvendo cursos presenciais de capacitação para futuros profissionais de Educação Física e também para profissionais já atuantes, visando capacitar os mesmos em relação ao esporte paralímpico, oferecendo melhores condições para o desempenho de atividades voltadas para o público em questão (CPB, 2018 p. 1).

Considerando o momento da formação como de grande valia para o crescimento, desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do profissional de Educação Física, e considerando o Comitê Paralímpico Brasileiro como a maior e mais reconhecida entidade voltada para o esporte adaptado no Brasil, é importante investigar se a estratégia elaborada pelo Comitê e que conecta esses dois pontos é eficaz. Isto é, observou-se a necessidade de averiguar, por meio da opinião dos participantes envolvidos, se um desses cursos presenciais de capacitação está oportunizando novas perspectivas quando o assunto é a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

### **1.1 - Hipótese**

A hipótese considerada para os resultados dessa pesquisa é de que a capacitação desenvolvida em parceria entre o município e o Comitê Paralímpico Brasileiro, seja uma oportunidade para atualizar, complementar e aprofundar os conhecimentos dos participantes no contexto das aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva.

## **1.2 - Pergunta norteadora**

É possível que o curso desenvolvido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro oportunize melhores condições de conhecimentos, vivências e experiências para os participantes em direção ao trabalho prático com os alunos com deficiência?

Sendo assim, foram traçados os seguintes objetivos para a consecução desta pesquisa:

## **1.3 - Objetivo geral**

Analisar, por meio da avaliação dos participantes, se o curso de capacitação desenvolvido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro e efetivado no município intencionado propiciou uma complementação na formação.

## **1.4 - Objetivos específicos**

a) Averiguar, na perspectiva dos participantes, se houve ampliação do repertório geral sobre o trabalho futuro a ser desenvolvido e aplicado com os alunos com deficiência;

b) Levantar as opiniões dos participantes sobre os diferentes módulos desenvolvidos, tanto nos aspectos teóricos, quanto nos aspectos práticos;

c) Investigar a satisfação dos participantes sobre as propostas abordadas no decorrer da capacitação.

## **1.5 - Justificativa**

A pesquisa justifica-se com base em três pontos:

a) A formação inicial, nos moldes atuais, deixa a desejar em relação a conteúdos, experiências e vivências para desenvolver o futuro profissional no trabalho junto da pessoa com deficiência. Sendo assim, ofertar essa capacitação para os acadêmicos em formação é uma possibilidade extra de conhecimentos que pode vir a contribuir para preencher as lacunas oriundas da graduação;

b) A formação continuada no curso de capacitação para os professores já atuantes serve como atualização dos conhecimentos obtidos na fase da formação inicial, possibilita novos olhares para trabalhar a pessoa com deficiência e oportuniza novos conteúdos. Além disso, considerando os possíveis déficits na formação inicial, os professores já atuantes sofreram e/ou sofrem com os reflexos disso, então, essa



capacitação pode vir a ser útil também para suprir as falhas provindas de seus processos formativos;

c) Pelo reconhecimento do Comitê Paralímpico Brasileiro como uma entidade modelo com relação ao esporte para pessoas com deficiência.

## **2 - REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 – Educação Especial e inclusão: uma discussão necessária**

Dentre todas as possibilidades de participação social, a inclusão educacional é considerada um importante fator a ser agregado na luta dos direitos por uma sociedade mais digna e justa. Entretanto, a inclusão educacional é algo que ainda precisa ser (re) construída, (re) elaborada e (re) sistematizada, pois se difere dos paradigmas que até hoje permeiam as ideologias e políticas existentes na educação e a sociedade.

Mediante a análise do processo histórico é possível constatar que a forma como a sociedade se relaciona com as pessoas com deficiência está vinculada às conquistas e necessidades dessa mesma sociedade. Foram várias as concepções de deficiência que permearam o debate sobre as pessoas com tais características dentro da sociedade - misticismo, abandono, extermínio, caridade, exclusão, segregação, integração e, atualmente, o processo de inclusão - (PESSOTTI, 1984) e, principalmente, seu acesso à educação. Optou-se, nesta seção, por apresentar alguns momentos significativos da Educação Especial e inclusão educacional - relacionando aos contextos sociais em paralelo para dar maior significado aos fatos -, permeando os principais marcos dessa trajetória no território nacional e destacando o cenário atual.

Para compreender a inserção educacional das pessoas com deficiência, é necessário entrelaçar com os conhecimentos de ordem social. Na Antiguidade, até 476 d.C., as sociedades ocidentais fundamentavam-se economicamente em atividades de agricultura, pecuária e artesanato, as quais eram executadas pelo povo que não possuía qualquer poder político, econômico e social. A sociedade contava com apenas dois grupos sociais: a nobreza e a plebe. Aranha (2001) menciona que neste contexto, desenvolvia-se a prática de uma organização sociopolítica fundamentada no poder absoluto de uma minoria, associada à absoluta exclusão da maioria. Em tal cenário, a pessoa com deficiência, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, sendo que as crianças com deficiência eram deixadas ao relento para que morressem, já que sua exterminação não demonstrava ser problema ético ou moral (ARANHA, 2001).

Já na Idade Média, com o fortalecimento do cristianismo, a situação mudou um pouco, isso porque os valores e crenças da religião foram dominantes, ou seja, todos passaram a ser igualmente considerados filhos de Deus e possuidores de uma alma. As considerações sobre “o diferente” variavam conforme o grupo, sendo que alguns eram

objetos de caridade, outros eram punidos por serem considerados resultantes de possessão demoníaca e outros, ainda, eram mortos. Pessotti (1984) cita que as pessoas com deficiência eram vistas como insignificantes no contexto da organização social, política e econômica e a pouca atenção recebida associava-se às crenças religiosas. Não se tem evidência de esforços específicos para se providenciar abrigo, proteção, tratamento e/ou capacitação dessas pessoas (ARANHA, 2001).

O sistema de produção medieval continuou com o mesmo ideal constatado na Antiguidade, a grande diferença passou a estar no fato de que o cristianismo veio provocar a formação de uma nova classe social, constituída pelos membros do clero, que gradativamente foram assumindo cada vez maior poder social, político e econômico. Segundo Garghetti (2013), essa nova organização da sociedade, ao longo dos séculos XIV e XV, sucederam dois importantes processos que foram decisivos na história da humanidade: a Inquisição Católica e a conseqüente Reforma Protestante. A autora acrescenta que as manifestações populares em toda a Europa, aliadas a manifestações dentro da própria Igreja, começaram a questionar o abuso do poder do clero. Esse processo colocou em risco o poder hegemônico da Igreja que, na tentativa de se proteger, iniciou um dos períodos mais negros da história da humanidade: a caça e extermínio daqueles aos quais passou a chamar de hereges e “endemoniados”, sendo estes últimos geralmente materializados na figura do doente ou das pessoas com deficiência (Aranha, 2001).

A indignação sobre esse cenário provocou a cisão dentro da própria Igreja. Martinho Lutero, liderando os membros do clero que rejeitavam tal situação iniciou uma nova igreja, porém não houve modificação nas relações da sociedade com a deficiência. Pessotti (1984) pontua que as concepções sobre a deficiência se voltavam sobre fenômenos metafísicos, de natureza negativa, ligados à rejeição de Deus, por meio do pecado, ou à possessão demoníaca. Nesse período do tempo se proclamou que as pessoas com essas características eram incapazes de qualquer produtividade sendo, portanto, desnecessárias para a sociedade. Essas ações fizeram com que esses períodos até então fossem reconhecidos, posteriormente, como o período da exclusão.

A Revolução Burguesa no início do século XVII mudou o modo religioso de ver o homem e a sociedade e traz também uma mudança no sistema de produção: o capitalismo mercantil. Foucault (2002) menciona que o gradativo rompimento com as velhas crenças e o nascimento da racionalidade científica mudou aqueles que tinha o encargo de decidir o que era verdadeiro. Harlos (2012, p. 23) complementa, afirmando

que “a verdade deixou de estar localizada nos que detinham a palavra de um suposto ser superior e passou a estar na ciência e seus procedimentos pretensamente neutros e objetivos”

Nesse período histórico novas ideias quanto à natureza da deficiência começam a surgir e, pela primeira vez, uma autoridade da medicina, Phhilipus Aureolus Paracelsus, considera ser de natureza médica um problema que até então fora situado dentro da teologia e da moral (PESSOTTI, 1984). A deficiência passou então a ser vista como produto de infortúnios naturais e um atributo do indivíduo. A pessoa com deficiência era considerada improdutiva, do ponto de vista econômico, passando a ser tratado pelos métodos da medicina disponíveis na época.

Neste processo, conforme destaca Harlos (2012), todos aqueles entendidos como inaptos, improdutivos, deficientes e incapazes foram classificados em anormalidades. Porém, nos séculos XVIII e XIX, conhecimentos e técnicas para descrever e mostrar o que seria o normal ou anormal em termos biológicos e comportamentais foram ganhando destaque. Assim, a medicina passa a exercer a função política e social de demarcar as pessoas que estavam dentro e fora da normalidade, alterando as concepções que até então eram vistas como castigo divino em situação biologicamente explicáveis. Pessotti (1984) pontua caber aos médicos serem os novos árbitros do destino das pessoas com deficiência.

Harlos (2012) menciona que no início do século XIX, o médico Jean Itard, considerado o primeiro teórico de Educação Especial, passou a ponderar possível a educação das pessoas com deficiência intelectual. Itard e outros médicos passaram a despende esforços na educação dessas pessoas, e assim surgem as escolas especiais para pessoas com deficiência. A Educação Especial foi então emergindo como campo de pesquisa e modalidade de ensino e segregava seus alunos para educá-los.

Assim no século XIX, de acordo com Miranda (2008), acontece a fase de institucionalização, em que a “educação” das pessoas com deficiência acontecia de modo segregado e proferida em instituições que nem sempre zelavam pelo o aprendizado acadêmico. Pessotti (1984) relata que o período da segregação surgiu com o objetivo de oferecer tratamento médico e aliviar a sobrecarga familiar e social, não propriamente para oferecer educação. Capellini (2006) expõe que nesse período, a educabilidade das pessoas com deficiência ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público.

Segundo Aranha (2000), a ideia prevalente era de que nessas instituições as pessoas com deficiência poderiam ser mais bem cuidadas e protegidas, por consequência, confinadas à parte da sociedade mais ampla. De acordo com Stainback (1999), as pessoas com deficiência passaram a ser mais controladas do que ensinadas nesses locais, demonstrando que não havia de fato, interesse e preocupação na educação desse público. Esses fatos caracterizaram o modelo médico da deficiência, definindo pessoas com deficiência como doentes, que necessitavam de cura. Esse momento da história da Educação Especial ficou enfatizado e reconhecido como o período da segregação.

Aranha (2001), esclarece que ainda no século XIX o questionamento e a pressão contrária à institucionalização vieram de diferentes direções e determinados por interesses. A autora explica que o sistema pressionava, pois, custava cada vez mais caro manter a população institucionalizada na improdutividade e na condição de segregação. Além disso, a pressão era procedente do processo geral de reflexão e de crítica que naquele momento permeava a vida nas sociedades ocidentais. Tais processos, embora diversos quanto a sua natureza e motivação, vieram a convergir, determinando, em seu conjunto, a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência (Aranha, 2001).

Discussões e protestos de profissionais e pensadores ganharam repercussões internacionais sobre essa forma esmagadora de lidar com questões sociais que diziam respeito às diferenças humanas. Silva (2001), menciona que os protestos ecoavam como uma necessidade no avanço das ciências sociais, da saúde e também da educação. Um amplo movimento em defesa dos direitos humanos se opunha terminantemente à mentalidade da época. Silva (2001, p. 4) ainda acrescenta que “essas discussões com visibilidade internacional contribuíram para que as pessoas com deficiência passassem dos espaços segregativos para serem inseridas em ambientes em que fossem ‘treinadas’ a viverem socialmente”.

Garghetti (2013, p 22.) pontua que

Considerando que o paradigma de institucionalização evidenciada na era da segregação tinha fracassado na busca da restauração do funcionamento normal do indivíduo, iniciou-se o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização como uma nova tentativa para integrar a pessoa com deficiência na sociedade. Os primeiros usos da palavra desinstitucionalização descreviam os esforços para tirar as pessoas de instituições, colocando-as num sistema o mais próximo possível do considerado como uma vida normal em comunidade. Assim, foi se configurando gradativamente um novo paradigma de relação entre a sociedade e a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência: o Paradigma de Serviços. Interesses de diferentes

naturezas aliaram-se na determinação da construção desse processo. A luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das contradições do sistema social, político e econômico vigente, que defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado para avançar na direção de sua integração na sociedade.

Garghetti (2013, p. 22-23) descreve que esse “Paradigma de Serviços fundamentou-se na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal”. A defesa da normalização gerou muitas discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas pretensamente integracionistas. Omote (1999, p.4), pontua que “não raras vezes praticou-se a normificação em vez da normalização, isto é, os deficientes foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade”.

Porém, apesar dos equívocos, a ideia da normalização favoreceu tanto o afastamento das pessoas com deficiência das instituições, quanto a promoção de programas para oferecer serviços que se mostrassem necessários para atender suas necessidades. Fundamentado na ideologia da normalização, o afastamento do paradigma da institucionalização proporcionou a criação do conceito da integração. Entretanto, apesar de parecer uma alternativa positivista, Aranha (2001) reflete que integrar significava localizar no sujeito a necessidade de mudança, contando para isso com mudanças na comunidade. Porém, a autora adverte que estas mudanças não eram no sentido de uma reorganização para favorecer e garantir o acesso da pessoa com deficiência, mas sim no sentido de assegurar serviços e recursos que pudessem “modificá-la”, para que ela se aproximasse do “normal”.

Assim, diversos espaços escolares foram criados, espaços esses em que as pessoas eram agrupadas de acordo com a deficiência que apresentavam e, deveriam adaptar-se a esses ambientes. Quanto mais propenso a adaptação era, maior a probabilidade de ajustar-se, maior também era a chance de a pessoa ser aceita e integrar-se socialmente. Nesse sentido, vigorava a concepção de que a pessoa era quem deveria adaptar-se à escola e não o contrário.

Vale ressaltar que a educação dessa parcela da população ainda acontecia de forma muito isolada dentro dos sistemas de ensino. Os alunos com deficiência eram inseridos dentro do ambiente escolar regular, mas não necessariamente dentro do sistema de ensino regular. Esse momento da história passou a ser reconhecido como Integração.

Omote (1999) menciona que as pessoas com deficiência eram encorajadas a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade.

Mas esse modelo não foi satisfatório para a sociedade da época, era necessário pensar nas pessoas com deficiência nas suas singularidades e individualidades, respeitando as diferentes relações de aprendizado e tempo, entendendo que cada qual percorre seus processos de aquisição de conhecimento de formas e tempos distintos e que é necessário que o sistema de ensino pense e proceda de forma semelhante. Garghetti (2013) esclarece que a ideia de normalização perdeu força e as discussões sobre a pessoa com deficiência como um cidadão com os mesmos direitos às oportunidades disponíveis na sociedade, independentemente do tipo e do grau de comprometimento da deficiência, foram ganhando força.

Garghetti (2013, p.111) ainda relata que se passou a discutir que as pessoas com deficiência “necessitam não apenas de serviços oferecidos no contexto de suas comunidades, mas também de outras providências necessárias para garantir sua valorização enquanto cidadão”. A autora ainda acrescenta que coube também à sociedade reorganizar-se de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos, inclusive os deficientes, a tudo que se dispunha. Essas ideias deram sustentação para o surgimento dos conceitos da inclusão, que tem se caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e acesso aos recursos disponíveis aos demais cidadãos (ARANHA, 2001).

Para a implementação da inclusão, Garghetti (2013, p.112) pontua que “fez-se necessário identificar o que poderia assegurar os direitos dessa população, buscando a disponibilidade de suportes e instrumentos que viabilizassem a garantia de que a pessoa com deficiência pudesse acessar todo e qualquer recurso da comunidade”. Os suportes podem ser de diferentes tipos (social, econômico, físico, instrumental) e têm como função favorecer a inclusão social, sendo esse um processo de ajuste mútuo, onde cabe à pessoa com deficiência manifestar-se com relação a seus desejos e necessidades, e à sociedade a implementação dos ajustes e providências necessárias, que possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum (ARANHA, 2001).

Silva (2009) destaca que a aceitação e a valorização da diversidade, a cooperação entre diferentes e a aprendizagem da multiplicidade são, assim, valores que norteiam a inclusão social, entendida como o processo pelo qual a sociedade se adapta de forma a poder incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com deficiência e, em

simultâneo, estas se preparam para assumir o seu papel na sociedade. Sendo assim, o foco na ideia de que o aluno é quem deveria se adaptar ao meio é alterada para o meio deve se adaptar para esse “novo” aluno.

O percurso até à inclusão passou por um conjunto de decisões e medidas tomadas por organizações e agências internacionais, como por exemplo, as Nações Unidas e a Unesco, que tiveram fundamental importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação. Dois eventos internacionais são representativos do marco da história do processo inclusivo: a Conferência Mundial de Educação realizada em Jomtiem, Tailândia, em março de 1990, da qual é proclamada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”; e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, onde foi apresentado o documento denominado “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”.

Uma subsequente a outra, porém ambas as conferências, mobilizaram e impulsionaram o compromisso de todos os países a elaborarem novas propostas no sentido de reformar os seus sistemas de ensino em direção à prática da educação inclusiva. A Conferência Mundial sobre Educação para todos objetivou renovar e garantir o direito à educação a todos, independentemente de suas diferenças particulares. Na Conferência de Salamanca foram estabelecidos como principais objetivos a inclusão de todas as crianças do mundo nas escolas e a reforma do sistema educacional para tornar esse propósito tangível.

O encontro de Salamanca ocorreu para alertar e para assegurar que alunos com deficiência “sejam incluídos nos planos locais e nacionais de educação, assegurando-lhes a abertura de todas as escolas e que devem se transformar em centros prazerosos e efetivos de ensino-aprendizagem” (CARVALHO, 2004, p.32).

O Brasil, assim como outros países, assumiu o compromisso constante desses documentos impulsionando e expandindo as atenções ao atendimento educacional de todos os alunos, inclusive dos que apresentam deficiência. Com isso, um novo rumo ao processo de escolarização das pessoas com deficiência foi traçado, o pensar e fomentar a construção de políticas públicas voltadas à inclusão de todas as crianças na escola passou a acontecer de fato (em destaque na introdução da tese).

Porém, não basta uma gama de documentos legais para se garantir a efetivação dos princípios inclusivos, são necessárias transformações no sistema escolar



para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência, ou seja, trata-se de uma questão de ação política e humana que vai além da mera inserção desses na classe comum de escolas regulares.

Bueno e Meletti (2012) afirmam que

[...] São as políticas em ação que permitirão o avanço da qualidade do ensino dessa população e que possibilitarão ou não a adoção, cada vez mais, de formas de escolarização mais adequadas para indivíduos que [...] possuem prejuízos causados por uma deficiência (BUENO; MELETTI, 2012, p.131).

Apresentam-se, nos parágrafos seguintes, uma série de pesquisas produzidas no Brasil a respeito da implementação de práticas na perspectiva da educação inclusiva que ajudam a compor o cenário sobre a realidade das escolas e os desafios enfrentados para escolarizar todos os alunos e atender as suas necessidades com um trabalho de qualidade. Bueno (2008) em análise realizada sobre as produções científicas voltadas para a inclusão escolar e educação inclusiva, revelam que esses temas têm sido abordados como sinônimos. Mas o autor ressalva que são raros as pesquisas que investigam o que tem ocorrido com os alunos com necessidades educacionais especiais que estão sendo matriculados no ensino comum, e quais são as prováveis dificuldades que enfrentam em seu processo de escolarização.

Glat e Ferreira (2003) sistematizaram um diagnóstico sobre a implementação da educação inclusiva, caracterizando experiências de educação escolar inclusiva e concluíram que:

Não há dúvida que a implementação da Educação Inclusiva no sistema educacional brasileiro não é uma tarefa simples. Trata-se de um enorme (porém, não impossível) desafio para o professor garantir o aprendizado de alunos com deficiências ou grandes dificuldades cognitivas, psicomotores e sensoriais e psicológicas, diversas dos demais alunos, no contexto das atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 29).

Já outras pesquisas (BEYER, 2006; OLIVEIRA, 2007; MENDES, 2008c; OLIVEIRA, et al. 2009) revelam que os dispositivos legais por si só não garantem a efetividade de proposta de inclusão escolar. Essas pesquisas evidenciam a sensação de permanente despreparo do professor, falta de condições de trabalho, estrutura física das instituições educacionais sem acessibilidade, dificuldades na prática pedagógica para garantir o acesso ao currículo, a permanência com baixa qualidade na escola dos alunos, os planos municipais e estaduais de educação apresentam proposições ainda tímidas sobre os princípios da educação inclusiva, a quantidade de salas de recursos para o atendimento educacional especializado é insuficiente frente ao número elevado das demandas dos

alunos, ausência de políticas de formação de professores que respondam suas demandas da prática, ausência de uma cultura inclusiva na escola como uma responsabilidade coletiva, falta de diálogo e trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e ensino especial, entre outras problemáticas presentes na realidade educacional.

Glat e Ferreira (2003) concluíram com os resultados de suas pesquisas que:

[...] o processo da inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de alunos considerados especiais na classe regular, e de adaptações pontuais na estrutura curricular. Inclusão implica em um envolvimento de toda a escola e de seus gestores, um redimensionamento de seu projeto político pedagógico, e, sobretudo, do compromisso político de uma re-estruturação das prioridades do sistema escolar (municipal, estadual, federal ou privado) do qual a escola faz parte, para que ela tenha as condições materiais e humanas necessárias para empreender essa transformação (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 30).

A realidade das escolas brasileiras que possuem alunos com deficiência matriculados não tem sido avaliada de forma sistemática, a proposta de inclusão escolar demanda um acompanhamento e avaliações contínuas, para serem redimensionadas as ações e políticas de modo a garantir o funcionamento de um sistema de ensino efetivo e comprovadamente inclusivo.

Oliveira (2007) ao analisar um conjunto de relatórios de pesquisas realizadas no estado do Pará que confrontavam as diretrizes políticas da educação inclusiva e a prática pedagógica dos profissionais da educação constatou uma “trajetória de conflitos”.

[...] a maioria dos docentes revelou ter um entendimento restrito sobre a inclusão, ou seja, limitada o acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais ao ensino regular. Uma técnica de educação chegou a destacar que a palavra inclusão está em moda na mídia como ligada à educação especial e que incluir significa “participar do mesmo bolo. Todos juntos participando do mesmo bolo [...] da mesma situação nas mesmas condições” (OLIVEIRA, 2007, p. 35).

Na medida em que a educação inclusiva implica um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, os educadores precisam estar habilitados para atuar de forma competente junto aos alunos com deficiência inseridos em diferentes níveis de ensino. A implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para atender às necessidades educacionais especiais, além da precariedade da infraestrutura e de condições materiais para o trabalho junto a alunos com deficiência. O que se coloca em discussão é a ausência de formação dos educadores para trabalhar com essa clientela, e isso certamente se constitui em um sério problema na implantação de políticas desse tipo.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reconhece a importância desse aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo nº 59, que é dever dos sistemas de ensino assegurar que os alunos com deficiência tenham professores devidamente especializados em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular que estejam capacitados a realizar a inclusão desse aluno nas classes comuns.

É evidente a necessidade e relevância da formação para os professores estarem verdadeiramente instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Tendo em vista a capacitação docente, enaltece-se a importância da participação das universidades e dos centros formadores.

Apesar de a necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais estar preconizada na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 como fator fundamental para a mudança em direção às escolas inclusivas, o que tem acontecido nos cursos de formação docente, em termos gerais, é a ênfase dada aos aspectos teóricos, com currículos distanciados da prática pedagógica, não proporcionando, por conseguinte, a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos (RODRIGUES, 2003).

Rodrigues (2003) afirma que o déficit na formação acarreta em sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos, rearranjos e ações posteriores que poderiam ser evitados. Destaca-se que a formação docente não deve estar restrita à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica em um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino aprendizagem. O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula.

O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas.

[cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, P.5).]

A proposta pedagógica da Educação Inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos.

Se a “diferença é comum a todos” e assumimos a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem. (RODRIGUES, 2006. p.11)

Por outro lado, sabemos que o processo de aprendizagem não é uma simples transmissão de informação, mas uma transição entre diferentes paradigmas de conhecimento.

Todavia, a responsabilidade não é exclusivamente atribuída a um professor individualmente. Na visão de Oliveira (2007, p. 40) é “imprescindível que o discurso e a prática inclusiva deixem de ser exclusivos dos docentes da educação especial e sejam de fato socializados, debatidos, problematizados e praticados por todos vinculados ao sistema educacional”.

Para efetivação do processo de inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Denari (2008) enaltece que a efetividade do processo de inclusão está na dependência da atitude dos professores, de sua capacidade de ampliar as relações sociais a partir das diferenças nas salas de aula e de sua predisposição para atendê-las com eficácia. Mas, a autora ressalva que os demais membros da equipe escolar (coordenadores, diretores, supervisores) também necessitam contar com um repertório de destrezas, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados e tempo suficiente para dispensar atenção a todos os alunos para contribuir com o processo inclusivo, evidenciando que essa ação não é direcionada única e exclusivamente para a figura do professor.

Denari (2007) explana que:

“o enfrentamento do desafio de trabalhar na/para a diversidade, de um lado, implica em uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências e, que, de outro lado, outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Para tanto, faz-se imprescindível redesenhar os contextos laborais e de funções, com base em um modelo que permita tomar decisões, elaborar projetos e solucionar problemas conjuntamente, tendendo a um contexto mais participativo, responsável e reflexivo. (DENARI, 2007, p. 17)

Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos e importantes, mas precisam agir no coletivo para que a inclusão escolar seja verdadeira nas escolas. Torna-se essencial que esses agentes deem continuidade ao desenvolvimento profissional e ao aprofundamento de pesquisas, visando à melhoria do sistema educacional. Sant’Ana (2005) afirma que, no que se refere aos diretores, cabe a eles tomar

as providências – de caráter administrativo – correspondentes e essenciais para efetivar a construção do projeto de inclusão.

O autor ainda acrescenta que o diretor de escola inclusiva deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como convocar profissionais externos para dar suporte aos docentes às atividades programadas. E, além disso, o administrador necessita ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e favorecer a relação entre escola e comunidade. Diante da orientação inclusiva, cabe, dentre as funções do gestor escolar, incluir a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fornecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola e, ainda a disponibilização dos meios e recursos para a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais. (SANT'ANA, 2005)

Além da participação de docentes e gestores no contexto da inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, outros fatores, como os relacionados à estrutura do sistema educacional, precisam ser considerados na análise e nas discussões sobre as possibilidades de implementação de projetos nessa área.

Omote já em 1999 recomendava sobre a necessidade do envolvimento de legisladores e administradores da educação.

Estes precisam encontrar um modo de gerenciar as mais variadas necessidades educacionais de todos os alunos, implicando alterações na geografia da rede de escolas e distribuição de alunos nessas escolas, na arquitetura dos edifícios e demais espaços escolares, na distribuição de salas de aula, no mobiliário e equipamentos, no acervo da biblioteca e dos laboratórios, e talvez até em novos arranjos de horário e jornada de aulas, períodos letivos e de férias variáveis, etc. Muitos desses arranjos podem depender das peculiaridades da comunidade em que se realiza o ensino inclusivo. Podem influir aí uma enorme variedade de fatores, desde condições climáticas e topográficas da localidade até a natureza e variação sazonal das atividades econômicas predominantes.

[...]

Além dos segmentos da comunidade escolar envolvidos, é necessário apontar a imprescindível participação do poder público local, para prover suporte à concretização do ensino inclusivo. Há necessidade de serviços complementares de apoio, de que a escola certamente não dispõe e nem poderá dispor, tais como atendimentos nas áreas de Serviço Social, Psicologia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Oftalmologia, Otorrinolaringologia, etc. O transporte escolar adaptado pode ser uma outra necessidade a ser atendida pelo Município (OMOTE, p. 11. 1999).

Com os fatos expostos nesta seção é possível constatar os avanços alcançados pela área da Educação Especial, inclusão educacional e luta pelos direitos e deveres das pessoas com deficiência. Se os ideais prevalentes no século XIX permanecessem nos dias atuais, não teríamos pessoas com deficiência em escolas, em empresas, em universidades,

portanto, nessa perspectiva, os progressos que trouxeram a pessoa com deficiência à tona junto de conquistas e visibilidade são de extrema importância.

Os desenvolvimentos observados em legislações, reconhecimento, conhecimento, estudos, pensamentos entre outros, oportunizaram às pessoas com deficiência serem vistas como, antes de qualquer coisa, pessoas, e esse é o maior ganho.

Não há como negar o preconceito e falta de conceitos que ainda permanecem impregnados, a evolução não foi concretizada e ainda existe muito que se conquistar. É necessário observar, pensar e praticar mudanças em todos os aspectos e em todos os meios sociais. Espera-se que a conclusão dessa seção seja referendada daqui alguns anos com alterações ainda mais positivas, que a realidade do que está por vir seja mais próspera e que finalmente a equidade se estabeleça.

Visando entrelaçar os conhecimentos da Educação Especial com a temática central do trabalho, isto é, a Educação Física, a seção seguinte expõe sobre a Educação Física escolar: dos primórdios à contemporaneidade, também dando ênfase ao processo e progresso das pessoas com deficiência nessa temática.

## **2.2 - Educação Física escolar e a inclusão: dos primórdios à contemporaneidade**

A seção anterior apresentou a trajetória e os momentos mais significativos da Educação Especial e inclusão educacional, permeando os principais marcos históricos em território nacional e dando destaque ao cenário atual. Esta seção, por sua vez, abordará as perspectivas da inclusão educacional com foco na Educação Física escolar e o trabalho desenvolvido para os alunos com deficiência nessa mesma vertente. Buscando apresentar coerência com a seção anterior, ilustrar-se-á a Educação Física voltada para o público em questão desde os seus primórdios até os momentos mais atuais, salientando os fatos ocorridos no Brasil. Todavia, é necessário frisar que não cabe aqui retratar todo o histórico da Educação Física com finalidade fora do contexto escolar. Esta seção tecerá o percurso da Educação Física enquanto conteúdo trabalhado na escola comum, suas ênfases no decorrer dos anos e os processos de fusão com os alunos com deficiência.

A história conta que as informações mais antigas de alguma forma de manifestação das unidades exploradas na Educação Física em território nacional data em 1500, ano da descoberta do Brasil. Soares (2012) esclarece que tal fato é relatado por Pero Vaz de Caminha, o qual descreveu em uma de suas cartas indígenas dançando, saltando e girando ao som de uma gaita tocada por um português. Mesmo que essas atividades

estivessem mais vinculadas aos aspectos culturais e sem finalidades pedagógicas, são os primeiros registros da prática.

Ainda no período colonial, sobretudo no Rio de Janeiro e na Bahia, surge a capoeira, atividade ríspida, criativa e rítmica que era praticada pelos escravos nas senzalas (RAMOS, 1982). Desta forma, é possível destacar que no Brasil colônia, as atividades físicas realizadas pelos indígenas e escravos representaram os primeiros elementos da Educação Física no Brasil.

Já a Educação Física mais sistematizada é reconhecida no período do Brasil Império, de 1822 a 1889. Soares (2012) relata que, apesar de não ter ocorrido de forma contundente, foi nessa época que surgiram os primeiros tratados sobre a Educação Física. No ano de 1823, Joaquim Antônio Serpa elaborou o documento “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”, o qual postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito. De acordo com Soares (2012), os exercícios físicos eram divididos em: exercícios para o corpo e exercícios para a memória.

Soares et.al (1992) relata que no século XIX a preocupação de incluir as atividades corporais nas escolas brasileiras se materializa, concorrendo como fator decisivo para isso a criação de Escolas de Ginástica, na forma de associações livres. A autora ainda pontua que o aumento e desenvolvimento dessas escolas de ginástica passaram a repercutir em exigências desse componente no ensino formal, sendo assim, foi necessário a sistematização desses conhecimentos para então adentrar ao chão da escola.

Segundo Soares (2012), assim surgiram as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominados de métodos ginásticos. Tais métodos consideravam os praticantes em categoria homogênea, estereotipada, com a mesma intensidade, desconsiderando as diferenças e necessidades de cada um. Portanto, não havia espaço-tempo para acolher as diferenças.

A Educação Física passou a fazer parte oficialmente das escolas no Brasil em 1851, com a Reforma Couto Ferraz. Nesse primeiro momento, conforme relata Darido (2001), os objetivos da Educação Física estavam pautados na responsabilidade da promoção, por meio de exercícios físicos, da saúde, do pudor, da moralidade e dos hábitos de higiene. O autor complementa que embora a elite imperial estivesse de acordo com esses pressupostos, havia uma forte resistência na realização de exercícios físicos por conta da associação entre trabalho físico e o trabalho escravo. Chicon (2005) define que

higiene, raça e moral pontuavam as propostas pedagógicas e legais que contemplavam a Educação Física escolar em suas primeiras iniciativas.

O pensamento que se propagava naquela época – anos 1850 - era que as ocupações que necessitavam esforços físicos eram consideradas como inferiores e isso foi um grande obstáculo para a inserção da prática nos contextos educacionais brasileiros. As escolas eram vistas como ambientes de exercício intelectual e as atividades de cunho físico iam na contramão desse entendimento. Darido (2001) conta que a prática de exercícios físicos por parte do sexo masculino era um pouco mais tolerável, já que a ideia de ginástica/Educação Física se associava às ideias das propostas nas instituições militares, exclusivas para homens.

A Educação Física até então baseava-se na perspectiva higienista, e seus objetivos centrais eram o desenvolvimento de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento, por meio de exercícios, de corpos fortes e saudáveis livres de doenças e de vícios que viessem a comprometer a saúde.

Na sequência da história, já no fim do século XIX, mais precisamente no ano de 1882, o deputado geral do Império, Rui Barbosa, emitiu o parecer “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”. Nesse documento, em conformidade com o que relata Betti (2002), constava a importância da ginástica para a formação do cidadão, equiparando-a em categoria e autoridade aos demais componentes curriculares, reforçando sua obrigatoriedade nos currículos escolares.

Nas primeiras décadas do século XX, no ano de 1937, surge o regime político regido por Getúlio Vargas, o chamado “Estado Novo”, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e pelo autoritarismo. Nesse período do tempo, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil apresentou os princípios da Educação Física nos seus artigos 131 e 132:

Art. 131 - A Educação Física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937, s/p).



Com a redação desses artigos, nota-se uma Educação Física bastante direcionada para com as necessidades do Brasil da época e pouco pensada nas necessidades dos seus praticantes. A Educação Física, assim como as demais disciplinas no contexto escolar, servia de instrumentos para o Brasil e não para os alunos.

Condizente com essa nova perspectiva, a Educação Física passou a servir para a formação de uma geração capaz de agregar as ânsias daquele período. Conforme descreve Mahl (2016, p. 38), almejava-se “pessoas ‘perfeitas’ fisicamente, obedientes e disciplinadas; ou seja; submissas e profundas respeitadoras da hierarquia social, predominando, assim, uma visão mecanicista e instrumental sobre o corpo.” Assim, a tendência militarista passou a ganhar força e reger a disciplina.

Silva, Seabra Jr e Araújo (2008, p. 116) destacam que

a doutrina militar que chegava ao ambiente escolar partia do princípio da seleção natural, fazendo da Educação Física a base de seu processo, tendo como finalidade selecionar indivíduos fisicamente perfeitos e excluindo e discriminando os demais. Discriminação e categorização estavam legitimadas, inclusive, em documentos oficiais (certificados de alistamento militar), classificando os dispensados do serviço militar com: “incapacitados fisicamente”, “dispensados por incapacidade física” ou por “insuficiência física”.

Em decorrência das vertentes higienistas e militaristas, a Educação Física teve seu percurso marcado pela ideia de corpo bonito e perfeito como sinônimos de saúde, excluindo desses ideais os corpos deformados, estranhos, obesos, mutilados entre outras características nas quais as pessoas com deficiência podem se enquadrar. Nesse contexto, vale contemporizar o “estado da arte” sobre o momento que a Educação Especial estava nesse período (década de 1970), pautada nos princípios da integração. Isto é, os alunos com deficiência poderiam até estar compartilhando o ambiente da escola regular com seus pares, mas ainda permaneciam distante dos conteúdos, estratégias entre outros fatores necessários na transmissão e aquisição do conhecimento.

Se o Brasil demandava, um “perfil” de praticantes, se nesse perfil não havia lugar para as pessoas com deficiência e se esse período do tempo foi demarcado pela integração das pessoas com deficiência no **ambiente** do ensino regular, logo, a Educação Física era algo inatingível para essa parcela da população (grifo nosso para destacar que as pessoas com deficiência estavam inseridas no ambiente e não nos conteúdos escolares).

Castellani Filho (1988) destaca que com o término do regime do Estado Novo, também chamada de terceira República Brasileira, no ano de 1946, novas reflexões ganham espaço. Essa nova perspectiva culmina na concepção pedagogicista da Educação

Física, a qual advogava em prol da educação do movimento como única forma capaz de promover a chamada educação integral que considerava os aspectos físico, cognitivo, afetivo e social do desenvolvimento humano.

Santos (2016) esclarece que na concepção pedagógicista o professor de Educação Física passou a ser visto como um educador, não mais como um instrutor, e a ginástica, o jogo, os esportes variados e praticados passaram a ganhar mais destaque dentro da disciplina escolar.

Com esse novo pensar, a Educação Física, assim como as demais disciplinas no contexto escolar, passou a ser instrumento para o desenvolvimento com foco no aluno e não mais para servir a nação (ou não). A Educação Física pedagógicista seguiu então a forma da educação liberal, a qual buscava a formação de um cidadão voltado aos valores da sociedade vigente. Em um primeiro momento, possibilitou uma nova concepção de Educação Física, mas que apesar de sua contribuição, não fugiu à reprodução dos ideais conservadores.

Medina (1983), Ghiraldelli Jr (1988), Betti (1991) e Bracht (1992), comentam que houve a passagem da valorização do biológico, que vigorava até então, para o sociocultural. Porém, Mahl (2016, p. 26) sinaliza que a prática permaneceu quase inalterada. Ou seja, apesar da adoção da concepção pedagógicista, não houve o abandono na prática de uma Educação Física calcada nos princípios militaristas, os quais selecionavam e excluíam as pessoas que não eram fisicamente “perfeitas” das aulas de Educação Física no ambiente escolar, o que significa que as pessoas com deficiência ainda permaneciam distantes desse conteúdo. Entretanto, as ideias da concepção pedagógicista acabaram por provocar novas formas de pensamentos que, gradativamente, foram modificando a prática no ambiente escolar.

Entre 1969 a 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte de alto rendimento. Kunz (1989), Freire (1989) e Betti (1991) destacam que a Educação Física servia, nesse período, como aliada na promoção do país, objetivando conquistar êxito em competições de alto rendimento como as Olimpíadas e a Copa do Mundo de Futebol, almejando visibilidade.

Costa (2004) menciona que esse movimento influenciou a sociedade e o sistema escolar a preservar valores como princípios de rendimento, comparação, competição e recordes. Surge assim, a concepção esportivista ou competitivista da Educação Física, a qual enaltecia o rendimento, a performance atlética e a seleção dos mais habilidosos por meio das mais variadas modalidades esportivas individuais e

coletivas, visando descobrir talentos esportivos que pudessem representar o país nas competições internacionais. Observa-se que mais uma vez a pessoa com deficiência não se encaixa no perfil dos praticantes.

Chicon (2008) afirma que o esporte determina, dessa forma, o conteúdo de ensino da Educação Física. A relação professor-aluno passa para professor-treinador e aluno-atleta, e a orientação permanece pautada nos mesmos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Soares et al. (1992, p. 54) entendem que essa influência do esporte no sistema escolar foi de tal magnitude que passa a ser, “[...] não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola”. Para esses autores, isso indicava:

[...] a subordinação da educação física aos códigos/ sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimento e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas etc.

Segundo Mahl (2016), o desempenho esportivo, embasado na produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade brasileira da época (1964 – 1985), foram incorporados pela Educação Física nas escolas brasileiras e a preocupação com a performance atlética e com os fatores físicos e fisiológicos fizeram com que as aulas de Educação Física passassem a ser planejadas e desenvolvidas enfatizando os aspectos técnicos e esportivos. Segundo a autora, sua reflexão pauta-se, principalmente, no que consta na Lei nº 6.251/75 (BRASIL, 1975) que tratava da Política Nacional de Educação Física e Desportos, ressaltando que os objetivos básicos da Educação Física eram

I - Aprimoramento da aptidão física da população; II - Elevação do nível dos desportos em todas as áreas; III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa; IV - Elevação do nível técnico-desportivo das representações nacionais; V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer (BRASIL, 1975, s/p).

Stefane e Mizukami (2002, p. 240) apresentam que “ao final da década de 1970, a tendência da Educação Física para o esporte de alto rendimento começou a gerar um clima de insatisfação, criando um pensamento crítico, que buscou e a ainda busca denunciar a degradação que veio a reboque em toda essa evolução”.

Assim, na década de 1980 os movimentos populares passam a fervilhar. Em 1986 ocorre a 8ª Conferência Nacional de Saúde, difundindo o reconhecimento do Conceito Ampliado de Saúde, que entende saúde como um conjunto de situações que vão

além do biológico, incluindo o social, o cultural e o econômico (BRASIL, 1986). Conceitos como inclusão, participação, cooperação, afetividade, lazer e qualidade de vida passam a vigorar nos debates da Educação Física. De acordo com Ferreira (2009), finalmente o aluno passa a ser parte do processo, sendo ouvido, podendo sugerir e criticar.

Conforme apresentado na seção anterior, os pressupostos da inclusão social passaram a influenciar, no contexto educacional, a reformulação do processo de escolarização de pessoas com deficiência, provocando discussões no âmbito das políticas públicas de educação. A fim de que todos os alunos possam ter suas especificidades atendidas, as escolas passaram a ser repensadas e reorganizadas, implicando assim numa mudança estrutural e cultural (BRASIL, 2008). Esse novo panorama é divulgado também no contexto da Educação Física escolar.

Entretanto, apesar de só então a Educação Física escolar passar a compreender e se reestruturar de acordo com os demais públicos para além dos ditos aptos, as atividades físicas voltadas para pessoas com deficiência já vinham sendo desmistificados e postos em prática em outros contextos no final dos anos de 1950 (MAUERBERG-DECASTRO, 2005). O enfoque inicial para a prática dessas atividades foi o médico, eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando, para tanto, exercícios corretivos e de prevenção (COSTA, 2004, p. 28).

Pedrinelli (1994) destaca o termo Educação Física Adaptada foi definido pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance, e era compreendida como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências.

Retomando para o contexto escolar e avançando para a década de 1980/1990, todos os componentes curriculares deveriam propiciar a educação escolarizada a todo e qualquer aluno mediante os conteúdos específicos atribuídos aos mesmos (vide introdução); e a Educação Física, como componente curricular obrigatório da Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), não poderia ficar isolada do movimento em prol do paradigma da inclusão.

Assim, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação são estabelecidos e nesse documento é apresentado um capítulo exclusivo sobre a prática da Educação Física por parte das pessoas com deficiência:

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de deficiências físicas foram (e são) excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças,

particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social. É fundamental, entretanto, que alguns cuidados sejam tomados. Em primeiro lugar, deve-se analisar o tipo de necessidade especial que esse aluno tem, pois existem diferentes tipos e graus de limitações, que requerem procedimentos específicos. Para que esses alunos possam freqüentar as aulas de Educação Física é necessário que haja orientação médica e, em alguns casos, a supervisão de um especialista em fisioterapia, um neurologista, psicomotricista ou psicólogo, pois as restrições de movimentos, posturas e esforço podem implicar riscos graves. Garantidas as condições de segurança, o professor pode fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Uma criança na cadeira de rodas pode participar de uma corrida se for empurrada por outra e, mesmo que não desenvolva os músculos ou aumente a capacidade cardiovascular, estará sentindo as emoções de uma corrida. Num jogo de futebol, a criança que não deve fazer muito esforço físico pode ficar um tempo no gol, fazer papel de técnico, de árbitro ou mesmo torcer. A aula não precisa se estruturar em função desses alunos, mas o professor pode ser flexível, fazendo as adequações necessárias. Outro ponto importante é em relação a situações de vergonha e exposição nas aulas de Educação Física. A maioria das pessoas portadoras de deficiências tem traços fisionômicos, alterações morfológicas ou problemas de coordenação que as destacam das demais. A atitude dos alunos diante dessas diferenças é algo que se construirá na convivência e dependerá muito da atitude que o professor adotar. É possível integrar essa criança ao grupo, respeitando suas limitações, e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que desenvolva suas potencialidades. A aula de Educação Física pode favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte do deficiente e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, de respeito, de aceitação, sem preconceitos. (BRASIL, p. 31, 1997)

Observa-se na redação do texto, a nova perspectiva em torno da prática física voltada para o alunado com deficiência, assumindo a exclusão que perdurou ao longo do tempo e evidenciando a importância dos conteúdos para esse público. Ou seja, finalmente assume-se que a participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física e as ações inerentes dessa prática, poderiam trazer muitos benefícios, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social (BRASIL, 1997).

Com essas novas realidades, a atualização da área e novo público fazendo parte das aulas de Educação Física, novos debates, reflexões, erros e acertos foram surgindo no processo de inclusão nas aulas dessa disciplina. Falkenbach et al (2010), Mahl (2012), Munster (2013), Fiorini (2014) e Manzini (2014) destacam mudanças de ordem atitudinais, participativas e administrativas, espaços físicos, recursos materiais, envolvimento da família, participação dos alunos, cooperação dos demais alunos, formação dos professores, dentro outras.

Todo esse desenrolar da história demonstra a complexidade e necessidade de constantes adaptações, reconsiderações e novas moldagens. As tendências da Educação Física não pararam por aí, surgiram novas, assim como ainda surgirão outras e, todas

fizeram/fazem parte de um processo histórico, construído com base nas necessidades e objetivos.

É de fato, indissociável o processo de formação de todos os relatos históricos constatados. Cada nova perspectiva, cada novo modelo, cada nova abordagem repercutiu nos cursos de formação, pois, era necessário que estes também se adaptassem ao novo. Sendo assim, a formação em Educação Física também tem muito a contar sobre sua trajetória, que está reproduzida na seção a seguir.

Mas antes da próxima seção, é necessário fazer uma ressalva, afinal de contas parece contraditório apresentar críticas ao esporte na apresentação da história e elaborar uma tese focada, evidenciando e elevando essa unidade temática<sup>3</sup>. O esporte de alto rendimento na história da Educação Física escolar é, de fato, uma questão a ser criticada pelas características seletivas, excludentes e impositoras (com resquícios em algumas realidades nos dias atuais). Além do fato de ele ter sido conteúdo predominante e exclusivo no decorrer de longos anos.

Porém, a crítica está centrada no alto rendimento e suas características e demandas, não no esporte em si. O esporte e suas peculiaridades são fundamentais para o conhecimento e desenvolvimento, isso nas mais variadas instâncias. Portanto, é importante diferenciar o esporte DA escola e o esporte NA escola, para que a proposta dessa unidade temática não perca sua identidade assim como as demais unidades (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, práticas corporais de aventura e lutas) também sejam exploradas e valorizadas.

Santin (2007, p.257) realizou gramaticalmente uma diferenciação para os termos.

No caso do esporte Na escola, temos a contração de artigo com preposição em + a = NA, logo podemos dizer que o esporte EM (+ a) escola é a reprodução do esporte como ele já existe no ambiente escolar. Já na contração de + a = DA, encontramos um esporte de (+ a) escola, ou seja, esporte DE escola, transformado, modificado, adaptado segundo as necessidades e os objetivos educacionais que a Educação Física escolar pretende realizar, preocupada com a inclusão de todos nas atividades de forma conjunta, sem importar-se com vitória ou derrota, mas dando valor maior ao processo educativo e adaptativo que ocorre durante a prática.

---

<sup>3</sup> Nomenclatura de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Portanto, afirma-se que a presente tese se baseia nos princípios do esporte DA escola e como potencial ferramenta para o exercício da inclusão, coincidindo também, com a proposta do curso de capacitação.

### **2.3 – Perspectivas da formação inicial em Educação Física voltada para o trabalho junto de pessoas com deficiência**

A formação em Educação Física passou por períodos marcantes. O intuito dessa seção é apresentar um pouco da história dessa área da formação, perpassando por questões marcantes no decorrer dessa trajetória e, na sequência, ilustrar os fatos contemporâneos mais expressivos.

A formação em Educação Física foi sendo moldada conforme as demandas de cada época, e, aproxima-se dos marcos descritos na seção anterior na medida em que precisou ser reformulada para acompanhar cada movimento. Apesar da seção anterior ter apresentado informações e relatos sobre a oficialização da Educação Física nas escolas brasileiras na data de 1851, a história dos cursos de formação na área é mais recente.

Figueiredo (2005) menciona que há relatos da criação do primeiro curso provisório de Educação Física do Exército no Brasil em 1910. O autor ainda destaca o curto período de duração desse curso, cinco meses, e tinha como participantes, militares, ex atletas e médicos. Em 1922, no Estado do Rio de Janeiro, criou-se a Escola do Centro Militar, sendo esta, a primeira escola formadora de instrutores de Educação Física para atuarem nas escolas brasileiras (BORGES, 1998; SILVA; SEABRA Jr; ARAÚJO, 2008).

Já Pereira (2014), pontua que a formação profissional em Educação Física é datada na década de 1930, estimulada por autoridades e governantes da época que tinham como base as condições desfavoráveis de saúde da população brasileira, verificando a necessidade de se formar um profissional que auxiliasse na melhora da qualidade de vida do povo e, conseqüentemente, na melhoria da raça. Além de promover a melhoria da qualidade de vida da população, este profissional formado pelas instituições militares também se incumbiria de transmitir conceitos de ordem higiênica, moral e cívica. Este papel foi de responsabilidade dos primeiros professores de Educação Física que, em parceria com militares e médicos higienistas, ficaram delegados a desenvolver programas de exercícios físicos para a população.

Figueiredo (2005) relata que em 1939 no Rio de Janeiro, na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, a qual foi amparada pelo Decreto-Lei nº 1.212 de 17 de

abril de 1939 e tinha como objetivo ser a escola padrão na formação de Educação Física no Brasil. Apesar de naquela ocasião já existissem outras escolas de formação na área da Educação Física no país, ela foi à primeira instituição de ensino superior em Educação Física pertencente a uma universidade (UFRJ, 2006) e o primeiro modelo de currículo de formação de profissionais de Educação Física a ser seguido nacionalmente. A autora acrescenta que lá outorgava-se diferentes títulos com diferentes durações: Licenciado – 2 anos, Normalista especializado em Educação Física – 1 ano, Técnico desportivo – 1 ano, Treinador e Massagista desportivo – 1 ano e Médico especializado em Educação Física e desporto - 1 ano.

Com base nesse período de formação,

mesmo com a criação de Escolas de Educação Física (EEFs) no meio civil, o ensino de Educação Física era predominantemente marcado – e ainda hoje sentimos o reflexo disso – pela instituição militar. O caráter militar nas EEFs e a criação destas durante o Estado Novo ajudam a compreender porque a Educação Física dentro do ideário estadonovista era visto como “poderoso auxiliar para o fortalecimento do Estado e um possante meio para o aprimoramento da raça” (FARIA, Jr, 1987, p. 16).

O mencionado “Estado Novo”, de acordo com o apresentado na seção anterior, teve características marcantes quanto a centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. Borges (1998) acrescenta que durante esse regime, a administração das atividades relativas à Educação Física, no ambiente escolar e fora dele, ficava sob a responsabilidade da Divisão de Educação Física, no Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública. Segundo a autora, a criação da Divisão de Educação Física pode ser entendida como um fator marcante no processo de distanciamento da Educação Física das demais licenciaturas, uma vez que as questões relativas à Educação Física eram tratadas desvinculadas dos assuntos da educação de um modo geral (BORGES, 1998, p. 25).

Tal desvinculação fez com que a Educação Física, mais do que nunca, fosse entendida como atividade meramente prática e delineou, para as décadas de 1930 e 1940, a formação de profissionais sem um corpo teórico-científico de conhecimentos que pudessem dar uma identidade pedagógica para a área; ou seja, a Educação Física era vista exclusivamente como um “elemento de extrema importância para forjar aquele indivíduo forte, saudável, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39), condizendo com o perfil do então presidente e seu respectivo regime.



Castellani Filho (1988, p. 101) destaca que com o fim do regime político do Estado Novo e acompanhando “o movimento da sociedade brasileira em busca de caminhos que a recolocassem dentro dos padrões tidos como normalidade democrática”, surgem outras concepções além da militarista e suas antecedentes, as quais influenciaram a Educação Física nas escolas brasileiras. A seção anterior apresentou que uma dessas concepções se baseava no modelo pedagogicista. Esse novo modelo influenciou também a formação dos professores de Educação Física, uma vez que “em 1945 ocorreu a primeira mudança que procurava aproximar a formação do professor de Educação Física das demais licenciaturas, principalmente com a alteração da duração do curso de dois para três anos” e também “passou a exigir, para a prestação dos exames vestibulares, o certificado do curso clássico ou científico” (BORGES, 1998, p. 26).

Todavia, Medina (1983), Ghiraldelli Jr (1988), Betti (1991) e Bracht (1992), ressaltam que apesar da mudança mencionada, a prática permaneceu quase que inalterada. Em 1962, segundo Borges (1998), a lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 do Estatuto das Universidades Brasileiras, influenciou na elaboração de dois pareceres relativos à formação em Educação Física: o primeiro foi o Parecer nº 292/62, o qual relacionava ao curso “matérias pedagógicas – Psicologia da Educação, da adolescência, da aprendizagem; elementos de administração escolar e práticas de ensino, na forma de estágio supervisionado para os cursos de licenciaturas” (BORGES, 1998, p. 26). E o segundo foi o Parecer nº 298/62, que fixava “o currículo mínimo dos cursos superiores de Educação Física, no qual apareciam além da matéria Pedagogia - substituindo a disciplina de Metodologia da Educação Física e dos Desportos -, as matérias pedagógicas de acordo com o Parecer nº 292/62” (BORGES, 1998, p. 26). Porém, infelizmente essas ações não se efetivaram na prática.

Em 1969, trinta anos após o primeiro currículo, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu a resolução nº69/69 e o Parecer nº 894/69, que previam o currículo mínimo para os cursos de formação de professores de Educação Física, com a respectiva carga horária das disciplinas, sendo esse o segundo modelo oficial de currículo para a formação dos profissionais de Educação Física no país. Segundo Pereira Filho (2005) e Pasenike (2010), assim a formação em Educação Física ficou mais equiparada com as demais licenciaturas existentes e os cursos em paralelos foram extintos, constituindo-se apenas a formação em “Licenciatura em Educação Física” e “Técnico em Desportos”.

No mesmo ano (1969), o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 792/69 (BRASIL, 1969), fixou as “matérias pedagógicas” comuns a todas as licenciaturas (BORGES, 1998). Tais “matérias pedagógicas”, discutiam teorias e práticas sobre os diferentes processos de ensino e aprendizagem, as diferentes funções das instituições escolares e de seus professores, respeito ao desenvolvimento do aluno nos aspectos cognitivo, afetivo, social, psicológico e físico/motor.

De acordo com Tojal (2005), a grande novidade dessa proposta foi a inserção de um elenco de disciplinas obrigatórias, as quais subdividiram-se em básicas (Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene) e profissionais (Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação e as matérias pedagógicas de acordo com o parecer nº 672/69 - Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino por meio de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus) sendo esse modelo de divisão denominado de currículo mínimo.

Neste mesmo período, o governo militar brasileiro passou a investir fortemente no esporte. Entre 1969 a 1979, o Brasil observou a crescente intenção no esporte de alto rendimento, muito embora este já estivesse presente no interior da sociedade desde as décadas de 1920 e 1930. Nesse dado momento, observou-se o principal objetivo da Educação Física da época: participar da promoção do país, conquistando êxito em competições de alto rendimento (KUNZ, 1989; FREIRE, 1989; BETTI, 1991). Segundo Darido (2003, p. 02), “foi nesse período que a ideia central girava em torno do Brasil-potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento”.

Todavia, essa forte tendência para o esporte de alta performance na Educação Física perde força em 1970 e o pensamento crítico passa a ser propagado. Borges (1998), destaca que no final da década de 1970 ampliou-se o debate em torno das questões relativas à formação de recursos humanos para a Educação Física, sobretudo, a respeito da inadequação da legislação federal e das determinações provenientes do Ministério da Educação e do Conselho Federal de Educação à realidade brasileira.

O ponto central das discussões recaía no caráter inapropriado de um currículo mínimo obrigatório para todos os cursos de licenciatura, que além de “aprisionar” as Escolas de Educação Física com contextos complementares distintos, encontrava-se inteiramente defasado em relação a realidade educacional e cultural do Brasil (BORGES, 25 1988). Tojal (2005) complementa essa informação mencionando que tal currículo não levava em consideração as diferenças regionais onde os cursos estavam inseridos, e além

disso, algumas instituições não adicionaram em seus currículos nenhuma disciplina complementar, ficando o currículo mínimo como currículo pleno.

Em crítica ao momento tecnicista vigente, por volta de 1980 iniciou-se a formação de uma comunidade científica, propondo novas maneira de conceber os conhecimentos pertinentes à Educação Física. De acordo com Bracht (1992), tornaram-se cada vez mais explícitas nas discussões sobre as funções da Educação Física, sua legitimidade e sua autonomia nos cursos superiores de formação de professores, bem como, nas escolas enquanto componente curricular.

A Educação Física passou a se reorganizar em uma busca de sua própria identidade. É nesse contexto que ganham destaque no Brasil as discussões sobre a formação do professor reflexivo. Autores como Nóvoa, Alarcão, Schön, Zeichner e Pérez Gómez tiveram influência fundamental no desenvolvimento de pesquisas acerca da formação do professor. Esses autores pontuaram a necessidade de serem valorizados os saberes docentes e de se assumirem os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento e não apenas de transmiti-los e ainda, de gerir seu contexto de trabalho e de tomar decisões em favor da construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Essa movimentação ideológica contribuiu com mudanças nas perspectivas da formação. Com a possibilidade de um processo formativo mais crítico e com autonomia e considerando também o cenário legislativo favorável à inclusão, passou-se a se preocupar em contemplar uma formação mais completa, buscando ampliar o leque de conhecimento perante a diversidade que começava a ganhar seu espaço.

Assim, em 1983, em um Seminário em Curitiba, quatro disciplinas foram consideradas básicas para constituírem o currículo mínimo: o conhecimento do homem, da sociedade, filosófico e técnico (STEFANE; MIZUKAMI, 2002, p. 240). Segundo Borges (1998), Stefane e Mizukami (2002), baseando-se nestas discussões, o Conselho Federal de Educação, em 1984 por meio da Portaria nº 10/84 (BRASIL, 1984) constituiu um Grupo de Trabalho Consultivo que apresentou o anteprojeto de reformulação curricular dos cursos superiores de formação em Educação Física, o qual foi aprovado pela Resolução nº 3/87 (BRASIL, 1987a) consubstanciada no Parecer nº 215/87 (BRASIL, 1987b), definindo 46 conteúdos mínimos para os cursos de Educação Física, conforme as demandas sociais e a realidade de cada instituição e, além disso, essa nova proposta dividia a formação em dois perfis distintos: licenciados e bacharéis.

O Parecer nº 215/87 também ofertou sugestões de Matérias e/ou Disciplinas para composição do Currículo do Curso de Educação Física, dentre elas “Educação Física

e Esporte Especial (atividade física voltada para pessoas portadoras de deficiências: física, mental, auditiva, visual ou múltipla)” (BRASIL, 1978, p. 38).

A partir de então, houve a proposta da inclusão de tópicos da Educação Especial em disciplinas dos cursos formadores para assim atender a outros públicos na futura atuação profissional. Assim começam a ser produzidos e sistematizados os conhecimentos sobre a Educação Física Adaptada, uma área da Educação Física que tem como objeto o estudo da motricidade humana para as pessoas com deficiência, adequando metodologias de ensino para o entendimento das características de cada deficiência, respeitando suas diferenças individuais (DUARTE & WERNER, 1995). Com o intuito de proporcionar um desenvolvimento global, elevando o reconhecimento da potencialidade de cada aluno e integrando os mesmos à sociedade, a Educação Física Adaptada começa a se adaptar aos cursos de formação.

Conforme descrito na seção anterior, foi só depois da década de 1980 que os alunos com deficiência passaram a integrar as aulas de Educação Física nas escolas brasileiras, o que justifica o fato desse público passar a ser motivo de atenção nos cursos de formação somente posterior a esse mesmo período do tempo. Entretanto, Pettengill e Costa (1997) analisam que o parecer n.º 1002/74 do Conselho Federal de Educação já havia feito referências à Educação Física para pessoas com deficiência, observando que caberia às Instituições de ensino Superior a responsabilidade de qualificar os futuros profissionais para atender essa população, sugerindo uma complementação curricular nessa perspectiva.

Duarte (1992), relata que a inserção dessas disciplinas teve fundamental importância e gerou um avanço curricular necessário. Todavia, nos dias atuais, 34 anos após o Parecer que sugeriu a inserção dessas disciplinas na grade curricular do curso, essas ainda se encontram com lacunas que incidem diretamente na formação dos acadêmicos quando consideradas as atuações futuras com o público das pessoas com deficiência, confirmando os resultados de pesquisas<sup>4</sup> que revelaram o despreparo dos professores em trabalhar com essa população.

Tais pesquisas apuraram cargas horárias mínimas para conteúdos complexos e numerosos, ocasionando acesso flutuante nas informações. Isto é, as cargas horárias

---

<sup>4</sup> Carmo(2001); Cidade; Freitas (2002); Aguiar; Duarte (2005), Chicon (2005), Soler (2009), Silva; Souza; Seabra Júnior; Araújo (2008) e Gorgatti; Rose Júnior (2009).

dispostas para essa disciplina nas realidades brasileiras investigadas são insuficientes para a quantidade volumosa de conteúdo a ser repassado, isto porque o conteúdo dessa disciplina engloba, para além dos conteúdos específicos das pessoas com deficiência, as informações das tantas outras disciplinas da grade curricular. Isso ocorre, pois, as tantas outras disciplinas do currículo não trazem em seus conteúdos, referências sobre o trabalho junto dessa população. Por consequência disso, os acessos aos conteúdos na disciplina específica se tornam ralos, superficiais e distante da realidade.

Difícilmente uma formação nesses moldes virá a se tornar eficiente e suficiente para a execução de aulas inclusivas de sucesso, tornando-se necessária e/ou justificável a procura por meios de formações para além da graduação, isto é, formação continuada, das mais variadas fontes.

#### **2.4 - Formação continuada em Educação Física voltada para o trabalho junto de pessoas com deficiência**

Pesquisas como o de Gonçalves (2002), Gomes (2007), Borella (2010), Oliveira (2011), Silva (2011), Souza (2013), Salerno (2014), Souza (2014), Borges (2016), Almeida (2017), Louzada (2017), Zini (2018) e Ranzan (2018), pontuaram as problemáticas das disciplinas específicas para trabalhar com alunos com deficiência no contexto da formação inicial em Educação Física. Tais pesquisas evidenciaram conflitos em comum e em diferentes realidades sobre como essa disciplina vem sendo propiciada, constatando déficits que impedem uma formação inicial suficiente para o futuro profissional nessa área. Esse fato somado aos demais fatos expostos até então nas seções da revisão de literatura, demonstraram a necessidade de uma seção exclusiva para abordar e apresentar a realidade da formação continuada na vertente da Educação Física inclusiva e/ou adaptada.

A formação continuada pode ser uma solução cabível para oportunizar novos conhecimentos, atualizar conhecimentos antigos, bem como amenizar os percalços que distanciam o processo inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, Chicon e Cruz (2014) defendem a necessidade de investimento em ações de formação continuada de professores, possibilitando o aprimoramento de sua prática pedagógica.

A formação continuada é abordada, na esfera da educação escolarizada, por autores como Perrenoud (1998, 1999, 2002), o qual enfatiza que por consequência de uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se justificar a procura pela formação

continuada, sendo essa, resultado de ações reflexivas dos professores. Nóvoa (1992) e Nascimento (2017), apontam que a formação continuada deve ser pautada na perspectiva de que o professor seja o protagonista, o que implica afirmar que o desenvolvimento das ações precisa se dar em cooperação e com participação dos docentes, “potencializando o trabalho que cada um realiza em seu espaço escolar, com autonomia e articulação entre o fazer pedagógico e a proposta formativa, além da construção do conhecimento e da emancipação da identidade profissional” (OLIVEIRA, 2020, p. 36).

Confirmando a importância da participação reflexiva e ativa dos professores nesse processo de formação contínua, Souza (2013) realizou uma pesquisa-ação, por meio de uma ação formativa com um grupo de quatro professores de Educação Física que atuavam com alunos com deficiência, com o objetivo de compreender como a ação poderia afetar o instrumental teórico e prático desses professores. Os resultados indicaram que a ação proposta foi um procedimento ativo no processo de formação de professores na perspectiva da inclusão, e destacou a importância de haver, na formação continuada, momentos para a prática reflexiva dos professores.

Souza e Pitch (2013) realizaram uma pesquisa-ação com sete professores de Educação Física com o objetivo de orientar o processo de reconstrução das práticas pedagógicas do professor na implantação da Educação Física inclusiva, e concluíram que houve um processo de reflexão-ação por parte dos professores, os quais iniciaram uma reorientação da prática pedagógica com a inserção de procedimentos para a inclusão do aluno com deficiência.

Outra pesquisa que pode indicar perspectivas positivas da formação continuada como proposta, é a de Chicon e Nascimento (2011), os quais traçaram o objetivo de compreender como a formação continuada poderia melhorar o instrumental teórico e prático dos professores de Educação Física, de forma a viabilizar a inclusão. Os autores concluíram que proporcionar uma formação continuada que favoreça a discussão e a reflexão sobre a prática docente pode ser uma oportunidade para que os professores de Educação Física se apropriem de teorias educacionais para a elaboração de aulas que busquem construir, coletivamente, estratégias para solucionar problemas e dificuldades surgidas no cotidiano.

A ideia de formação continuada se associa ao objetivo de melhorar a qualidade dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino para atender às exigências sociais e econômicas. Assegurar a qualidade dos professores é um fator importante para garantir a melhoria da qualidade do ensino. Correia (1999) menciona que

o investimento na formação continuada possibilita, para além da qualidade do ensino, a valorização profissional e a melhoria do desempenho dos indivíduos, gerando benefícios para a sociedade como um todo.

Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 8), mencionam que as ações de formação continuada podem ser observadas e concluídas nas formas de

[...]congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação Lato sensu, Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares.

Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

Em termos legais, a questão da formação continuada no Brasil é considerada recente. Ela surgiu, de acordo com Galindo e Inforzato (2016), a partir de uma necessidade de aperfeiçoamento profissional e centrada em ações pontuais, desenvolvidas principalmente nas formas de treinamento e capacitação.

A legitimação das políticas públicas de formação continuada de professores encontra-se pautada nos anos de 1990 com a promulgação das Leis nº 9.394/96 e nº 9424/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que regulamentaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

A já mencionada Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VI, que se refere aos profissionais da educação, são apontados os fundamentos e responsabilidades para com a formação continuada dos professores, conforme expressados nos artigos abaixo:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. ((BRASIL,1996, p. 23)

A Lei nº 9424/96 estabeleceu que 60% dos recursos para o ensino fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de professores, sobretudo na capacitação de profissionais leigos, ou seja, aqueles que atuam no magistério sem a devida formação.

O Ministério da Educação define em suas Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que

[...] é preciso pensar a formação docente como momentos de um processo contínuo, de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor (BRASIL, 1999, p. 17).

As leis que determinam a formação continuada para o atendimento de alunos com deficiência reconhecem a importância da preparação dos profissionais como um dos caminhos para iniciar um processo educacional frente à educação inclusiva.

De acordo com a Lei nº 10.172 – Plano Nacional de Educação (2001), foram estabelecidas algumas diretrizes para a formação dos profissionais da educação e sua valorização, destacando que

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001a, p. 63).

Em 2005 foi instituída, em parceria entre Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, sistemas de ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, visando o desenvolvimento e ofertas de programas de formação continuada e gestão nos sistemas estaduais e municipais de ensino e nas unidades escolares (BRASIL, 2005). No documento denominado “Orientações Gerais” são apresentados os seguintes objetivos:

- Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada.
- Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação.
- Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos. Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes.
- Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros, no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente.
- Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica.
- Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005 p.22-23).



Quanto à definição de diretrizes e princípios pelo Ministério da Educação, estas tiveram por objetivo nortear o processo de formação continuada, entendido como:

- a) A formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual;
- b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;
- c) A formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização e treinamento;
- d) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola;
- e) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente. (BRASIL, 2005, p.23-27).

Os recursos para implantação desses programas, antes regidos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, destinados somente ao Ensino Fundamental, foram ampliados, a partir da regulamentação da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, ampliados para toda a Educação Básica, sendo então denominando de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2005).

Outro órgão do Ministério da Educação que também oferece programas com ênfase na formação continuada dos Professores em parceria com estados e municípios é a Secretaria de Educação Especial. Suas propostas envolvem ações que visam subsidiar os sistemas de ensino para a prática pedagógica no atendimento a alunos com deficiência (BRASIL, 2008). De acordo com essa Secretaria, a capacitação de professores está contemplada nas diversas áreas de atuação da Educação Especial: Deficiência Mental, Auditiva, Visual e Múltipla; Superdotação/Altas Habilidades; Educação Física Adaptada; Informática na Educação Especial; Educação Profissional.

A Lei nº 13.005 (2014) aprova o Plano Nacional de Educação e descreve metas para a educação, sendo a meta 16 exclusiva para a formação continuada.

*META 16* Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; [...] (BRASIL, 2014, p. 7)

A apresentação do aporte legal demonstra a importância e a necessidade do desenvolvimento e aplicações de diferentes fontes de formação continuada, ora como continuação da formação inicial, ora como possibilidade para suprir com as demandas dos profissionais decorrentes dos mecanismos carentes/falhos da formação inicial.

Tendo em vista a necessidade dos profissionais de Educação Física se aprimorarem ou aprenderem sobre o trabalho a ser desenvolvido com seus alunos com deficiência, o investimento na formação continuada parte de diferentes fontes, sendo uma delas o curso oferecido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro e explorado na presente tese.

#### **2.4.1 – O curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro como proposta de formação continuada**

Antes de expor, em específico, a proposta do curso de formação continuada desenvolvida no formato de capacitação pelo Comitê, é importante apresentar quem é o Comitê Paralímpico Brasileiro e como ele se aproxima com a Educação Física escolar no contexto inclusivo.

Miranda (2011) realizou sua dissertação centrada na história do Comitê Paralímpico Brasileiro, expondo todos os fatos que demarcaram essa trajetória. Nessa subseção será apresentado o que a autora informou com relação ao entrelace das estratégias do Comitê com o esporte no âmbito educacional.

A história contada por Miranda (2011), sobre o envolvimento do Comitê Paralímpico Brasileiro no campo do desporto escolar e universitário fala que, desde a criação do Comitê em 1995 até 2003, não se desenvolveu nada concreto nessa vertente. Houve, em 2003, por interferência e solicitação do então Ministro do Esporte Agnelo Queiroz, uma tentativa de se incorporar aos jogos escolares brasileiros a participação paralímpica, mas o resultado prático não se mostrou satisfatório. Nesse momento, Miranda (2011) esclarece que o Comitê Paralímpico Brasileiro mostrou não saber como tratar essa questão adequadamente, julgando ser melhor aguardar a regulamentação da aplicação dos recursos destinados a essa área.

A autora explica que foi publicado somente em 2004 um decreto que dispunha sobre a aplicação dos recursos financeiros oriundos da Lei Agnelo/Piva para o desporto escolar. Trata-se do Decreto nº 5.139, o qual estabelecia que os recursos financeiros deveriam ser aplicados em programas e projetos de:

- I - fomento, desenvolvimento e manutenção do desporto;
- II - formação de recursos humanos;
- III - preparação técnica, manutenção e locomoção de atletas;
- IV - participação em eventos esportivos.

Miranda (2011, p. 88-89), descreve que ficou determinado que “dos recursos destinados ao desporto escolar (10% do total de recursos repassados) e universitário (5%

do total de recursos repassados) um mínimo de 50% deveria ser destinado à execução dos jogos escolares e universitários nacionais”. Com base no Decreto, o Comitê inicia às suas ações no campo do esporte escolar. Miranda (2011, p.89) expõe o relato de Vital Severino Neto, o então presidente do Comitê na época

Então nós tínhamos dois caminhos para começar esse trabalho na questão do esporte escolar/universitário. No esporte escolar a gente não tinha nenhuma organização que realmente havia assumido a coordenação e o controle do esporte escolar, que a gente pudesse se associar a ela ou fazer um trabalho conjunto. Quem desenvolvia, no campo olímpico, era o COB em sintonia com o Ministério do Esporte, e obviamente nós resolvemos fazer dessa mesma forma no CPB, trabalhando isso de forma sozinha.

Nessa realidade, Vanilton Senatore é convidado a integrar a equipe do Comitê assumindo a coordenação do desporto escolar. Miranda (2011), destaca que a idealização e implementação do projeto “Paraolímpicos do Futuro” em 2006, foi fruto de sua gestão.

“O projeto previa inicialmente a elaboração e distribuição de material de divulgação e de cartilhas didático-técnicas voltadas aos professores de educação física. Foram abordadas nas cartilhas as modalidades atletismo, basquetebol, bocha, futebol de 5, futebol de 7, goalball, judô, natação e tênis de mesa. Esse material foi também disponibilizado através de um hotsite”. Em um segundo momento foi realizado um trabalho de sensibilização de dirigentes escolares, do ensino público e privado, e de capacitação de professores através de seminários e workshops (MIRANDA, 2011, p. 89).

O projeto de Vanilton, conforme aponta Miranda (2011), tinha uma abrangência nacional e o objetivo era capacitar ao menos dois professores de Educação Física de cada município do território nacional até 2008. Nesse projeto, de acordo com a autora, também estava previsto a realização de campeonatos paralímpicos escolares brasileiros anualmente, sendo que a 1ª edição foi realizada em outubro de 2006, em Fortaleza e disputaram as modalidades de atletismo e natação. Já na segunda edição, realizada em 2007 em Brasília, a competição recebeu o nome que permanece até hoje: Paralimpíadas Escolares. Nessa segunda edição participaram atletas de 13 unidades da federação nas modalidades atletismo, natação, futebol de 5, futebol de 7, tênis de mesa, goalball, bocha e judô.

Miranda (2011), apresenta mais um relato de Vital sobre esse dado momento

a gente entendeu que nesse período o esporte escolar teve realmente algum ganho em termos de movimento em termos de sedimentação. Havia ainda muita dificuldade com o contato com os secretários estaduais de educação com o poder constituído dos estados e municípios e obviamente isso não aconteceu de uma tacada só. As dificuldades são grandes, mas a gente percebeu que em alguns estado a coisa sedimentou de uma forma um pouco mais concreta (...) então eu acredito muito mais que esse 1º quadriênio de ação junto ao esporte escolar, ele foi muito mais no sentido de plantar uma semente, de semear realmente para que as coisas pudessem acontecer a partir dali. Eu acho que foi positivo todo esse processo e teve alguns ganhos e alguns aparecimentos de atletas nessa faixa escolar que começaram a despontar em nível nacional nas

diversas modalidades contempladas nos jogos escolares. (MIRANDA, 2011, p. 90)

Em 2009, segundo Miranda (2011), o Comitê Paralímpico tem nova presidência, focada em estabelecer estratégias de longo prazo, com programas e projetos bem estabelecidos que possibilitassem um melhor aproveitamento dos recursos. No contexto do desporto escolar e mantendo essa perspectiva de longo prazo, retoma-se a realização das Paralimpíadas Escolares, interrompidas em 2008.

Miranda (2011) ressalta que foi empreendido um esforço grande para aumentar o número de estados e escolares participantes bem como o número de modalidades em disputa. Uma das metas da gestão atual é alcançar a participação das 27 unidades da federação nesses Jogos. Com relação a isso, Miranda (2011, p. 100) apresenta a fala do então presidente, Andrew Parsons.

(...) ate porque aí a gente força, entre aspas, que eles atuem, de forma local, em programas voltados para a idade escolar. Esse efeito multiplicador, ele é muito importante. Tem estados que não faziam nada, hoje eles participam da Paraolimpíada Escolar e eles hoje tem um programinha financiado pela Secretaria de Estado e que de alguma forma faz o esporte paraolímpico naqueles estado andar. (...) não é só o evento pelo evento.

Percebe-se então, o investimento para disseminação do esporte paralímpico sem, necessariamente, o foco no alto rendimento. Essa gestão cria a “Academia Paralímpica Brasileira”, a qual foi idealizada a partir da necessidade de sistematização do conhecimento acerca do desporto paralímpico. Miranda (2011), menciona que essa estratégia tem total conexão com as universidades e os conhecimentos que deva provém e, portanto, é dirigida por uma comissão científica integrada por: Prof. Dr. José Irineu Gorla, Prof. Dr. Edison Duarte e Prof. Dr. José Júlio Gavião de Almeida da Universidade Estadual de Campinas; Prof. Dr. Ciro Winckler de Oliveira Filho e Prof. Dr. Marco Túlio de Mello da Universidade Federal de São Paulo; Prof. Dr. Alberto Martins da Costa e Prof. Dra. Patrícia Silvestre de Freitas da Universidade Federal de Uberlândia; Prof. Ms. Roberto Vital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Representando o Comitê integram ainda essa comissão Edilson Alves da Rocha e Andrew Parsons

Miranda (2011), pontua que Academia Paralímpica é fundamentada em três pilares: relação institucional com o meio acadêmico, publicações e formação de recursos humanos. A aposta do presidente é de que a Academia torne sustentável o esporte paralímpico no Brasil.

No pilar formação de recursos humanos, em conformidade com o que esclarece Miranda (2011), a ênfase inicial está em arbitragem, classificação e

treinamento. Para tanto, foi criado na Universidade Federal de Uberlândia, o Centro de Formação de Profissionais do Esporte Paralímpico, o qual foi conotado como o “quartel general físico de todo esse programa de capacitação” (MIRANDA, 2011, p.111). O Centro de Formação de Profissionais do Esporte Paralímpico era o responsável pela elaboração do programa, porém, os cursos não necessariamente eram desenvolvidos em Uberlândia. Miranda (2011), declara que essa conexão com as Instituição também objetivava tornar o conhecimento sobre o esporte paralímpico mais acessível àqueles interessados nessas informações.

Até o ano de 2017, a Academia Paralímpica respondia por toda a parte relacionada à ciência, pesquisa e realização dos congressos. Porém, a partir de 2017 e até então, na gestão do ex-jogador de futebol de 5 e atual presidente, Mizael Conrado, foi estruturado o Programa de Educação paralímpica.

O mentor desse Programa é o professor Alberto Martins da Costa, da Universidade Federal de Uberlândia, e a proposta está centrada na responsabilidade de organizar e implementar os cursos de capacitação como o explorado na presente tese, aprofundando os conhecimentos sobre o esporte paralímpico da escola. No endereço eletrônico do Comitê (<https://www.cpb.org.br/ocomite/educacaoparalimpica>) há informações referentes ao calendário dos cursos e sobre solicitações para novos cursos.

A justificativa desses cursos, conforme descrita em documento, é:

Diante do conceito de educação inclusiva existente nas diferentes redes educacionais, observou-se a necessidade de capacitar os educadores físicos das escolas municipais a fim de promover efetivamente uma educação física verdadeiramente inclusiva, a qual é prevista por lei. (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2017).

E expondo como objetivo

Desenvolver parceria deste Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SEMED), no sentido de capacitar professores de educação física do município de São Paulo para oferecer capacitação inicial em relação ao esporte paralímpico buscando oferecer melhores condições para desempenho das atividades destes profissionais bem como ajudar no processo de garantia de acesso à educação física inclusiva e às atividades esportivas paralímpicas aos alunos com deficiência nas diferentes fases escolares. (COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO, 2017).

Os cursos oferecidos variam em cargas horárias e temas, a depender das demandas de quem os solicita. Existem cursos já estruturados (ESPORTE PARALÍMPICO NA ESCOLA; ESPORTE PARALÍMPICO – MODALIDADES e ESPORTE

PARALÍMPICO – HISTÓRIA, ESTRUTURA E MODALIDADES) e também há a possibilidade de estruturar um curso por demanda. Focando e apresentando especificamente o curso explorado nessa tese, a proposta para a capacitação realizada era proporcionar uma capacitação ampliada, portanto, optou-se pelo curso com o maior número de módulos permitidos dentre os ofertados, conseqüentemente, com maior carga horária. Sendo assim, o curso solicitado foi caracterizado como curso por demanda. A escolha das modalidades a serem exploradas se deu por meio de dois pontos: 1) abordar modalidades tanto individuais quanto coletivas; e 2) explorar modalidades que possibilitassem a experiência com o maior número de deficiências possível.

Mediante procedimentos burocráticos e atendendo a todos os protocolos de preenchimento de formulários, de envio de documentos, coleta de assinaturas entre outros, foi possível apresentar e ter aprovação do curso por parte da Secretaria de Educação do município, e a partir de então, iniciou-se a divulgação e a captação dos participantes. De início foram abertas 100 vagas, e observando a procura, ampliou-se para 150 vagas. Em paralelo às tramitações com a Secretaria aconteciam também as tramitações com a Instituição de Ensino Superior onde o curso seria efetivado, ajustando horários e espaços conforme disponibilidade.

Acertada toda proposta entre todas as fontes envolvidas, deu-se início a proposta. O curso em questão teve a seguinte estrutura: foi efetivado no formato presencial, com 40 horas totais de duração divididas em 5 módulos de 8 horas cada. O primeiro módulo ofertado foi “Introdução ao Movimento Paralímpico”, ministrado pela professora Tatiane Jacusiel Miranda. Na sequência foram exploradas quatro modalidades: Voleibol sentado, Goalball, Atletismo e Bocha, ministrados respectivamente pelo técnico Célio César Mediato, pela árbitra Silvia Helena Piantino Silveira, pelo técnico Alex José Sabino e pelo árbitro Alexsandro Alonso de Faria Lautherbach.

No dia 14 de setembro de 2019 aconteceu o primeiro módulo, o único com carga horária teórica maior (6 horas) do que a carga horária prática (2 horas). Nesse módulo a professora expôs o histórico do movimento paralímpico, a estrutura atual e os princípios e ideais da educação paralímpica. Os demais módulos aconteceram nos dias 28 de setembro de 2019, 5 e 19 de outubro de 2019 e 9 de novembro de 2019. Todos esses módulos foram divididos em 4 horas teóricas e 4 horas práticas e, impreterivelmente todos, apresentaram o histórico, as regras, os materiais, os atletas, os objetivos e os modos e maneiras de ensinar cada modalidade, sempre levando em consideração os objetivos dos participantes do curso e sempre possibilitando a participação ativa e reflexiva dos envolvidos.

O quadro a seguir resume a estrutura do curso.

Quadro 1 – Estrutura capacitação Comitê Paralímpico Brasileiro

| <b>MÓDULO</b>                           | <b>DATA</b>            | <b>CH<br/>TEÓRICA</b> | <b>CH<br/>PRÁTICA</b> | <b>CH TOTAL</b> |
|---|------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------|
| I – Introdução ao movimento paralímpico | 14 de setembro de 2019 | 6h                    | 2h                    | 8h              |
| II – Voleibol sentado                   | 28 de setembro de 2019 | 4h                    | 4h                    | 8h              |
| III – Goalball                          | 5 de outubro de 2019   | 4h                    | 4h                    | 8h              |
| IV - Atletismo                          | 19 de outubro de 2019  | 4h                    | 4h                    | 8h              |
| V - Bocha                               | 9 de novembro de 2019  | 4h                    | 4h                    | 8h              |
|   |                        |                       |                       | TOTAL: 40 horas |

Fonte: elaboração própria

### **3 – MÉTODO**

#### **3.1 - Delineamento da pesquisa**

Considerando os meios explorados para a efetivação da pesquisa, a mesma caracteriza-se como um estudo de caso e com análise do tipo quali quantitativa (mista).

De acordo com Fonseca (2002, p.33), um estudo de caso pode ser definido como:

um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Para Alves-Mazzotti (2006, p. 640), os exemplos mais comuns para esse tipo de estudo são os que focalizam apenas uma unidade: um indivíduo, um pequeno grupo, uma instituição, um programa, um curso, ou um evento. Com base nas definições sobre esse tipo de delineamento, a presente pesquisa foi definida como estudo de caso, pois, estudou um curso oficial de uma entidade, Comitê Paralímpico Brasileiro, nas modalidades relacionadas e observou a opinião de participantes quanto a avaliação desse curso, bem como ofertou sugestões cabíveis para o aperfeiçoamento do mesmo.

A escolha da análise quali quantitativa (mista) justifica-se pelo enfoque da pesquisa. Segundo Creswell (2007, p.27) a pesquisa de métodos mistos “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Como são duas abordagens com características antagônicas, elas se combinam de forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo em que podem se complementar na apresentação de resultados. O autor acrescenta que a utilização desse tipo de método se prende com a constante evolução que o campo da pesquisa vai sofrendo, aliado ao fato de se constituir uma abordagem que procura utilizar os pontos fortes de ambas as metodologias (quantitativa e qualitativa).

#### **3.2 - Aspectos éticos**

A presente tese foi submetida e aprovada pelo Comitê Ético para Pesquisas com Seres Humanos, sob o número 14606719.8.0000.5504.



### 3.3 - Critérios de Inclusão

Os critérios para participação na pesquisa foram:

- I) *Para os professores já graduados:* ser professor de Educação Física em escolas municipais, estaduais e/ou particulares e ter participado do curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro;
- II) *Para os alunos em fase de graduação:* ser aluno regular de graduação em cursos de Educação Física (Licenciatura ou Bacharelado) de Instituições de Ensino Superior públicas ou particulares e ter participado do curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro;

### 3.4 - Critérios de Exclusão

Os critérios para a não participação na pesquisa são:

- III) *Para os professores já graduados:* não ser professor de Educação Física em escolas municipais, estaduais e/ou particulares e não ter participado do curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro;
- IV) *Para os alunos em fase de graduação:* não ser aluno regular de graduação em cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) de Instituições de Ensino Superior públicas ou particulares e não ter participado do curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro;

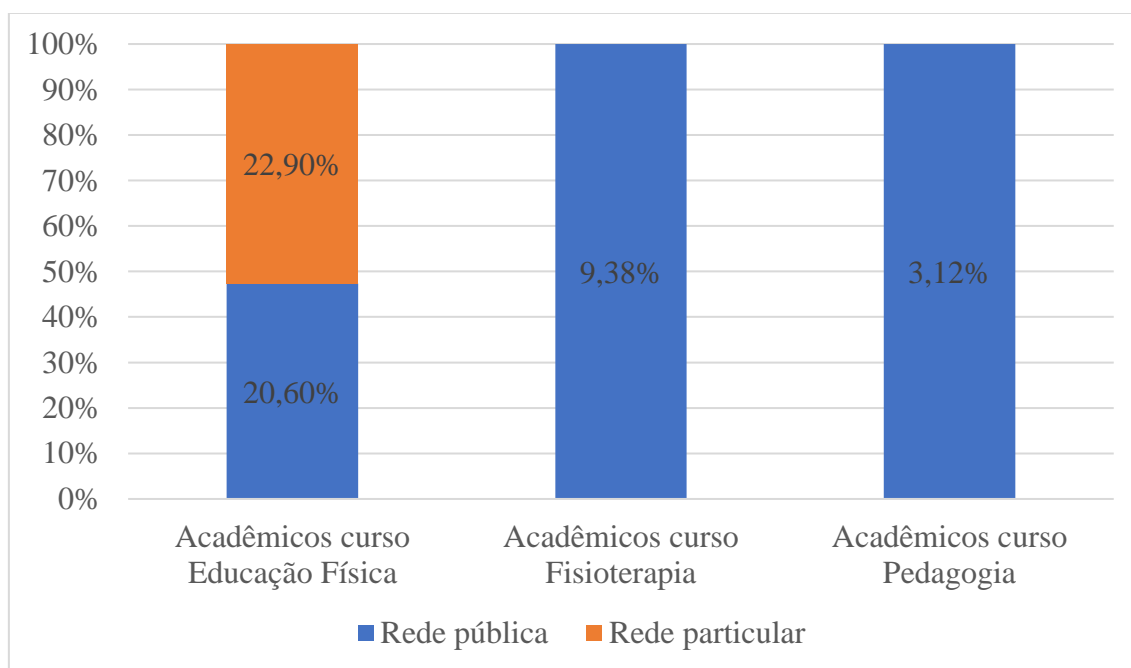
### 3.5 – Participantes

Foram convidados para o curso de capacitação professores de Educação Física já formados que atuavam, no momento da pesquisa, em escolas municipais, estaduais e/ou particulares situadas em um município do interior do estado de São Paulo; bem como acadêmicos dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas condizentes ao mesmo município. Após demonstração de interesse na participação de profissionais e acadêmicos de outras áreas e/ou provindos de outras localidades, ampliou-se a amostra que passou a contemplar participantes também de municípios vizinhos e para além da formação na área da Educação Física, isto é, fisioterapeutas e pedagogos.

Dos 57 participantes que concluíram o curso, 32 contribuíram com a presente pesquisa. Não foram todos os concluintes que contribuíram com a pesquisa, pois, alguns não estiveram presentes em todos os módulos. Essa ausência poderia gerar incompletude de informações para a avaliação do curso como um todo.

Dos 32 contribuintes 56% corresponde a acadêmicos e 44% corresponde a profissionais de Educação Física atuantes em diferentes locais. Os gráficos abaixo estratificam essas porcentagens para ilustrar com mais exatidão os perfis dos participantes.

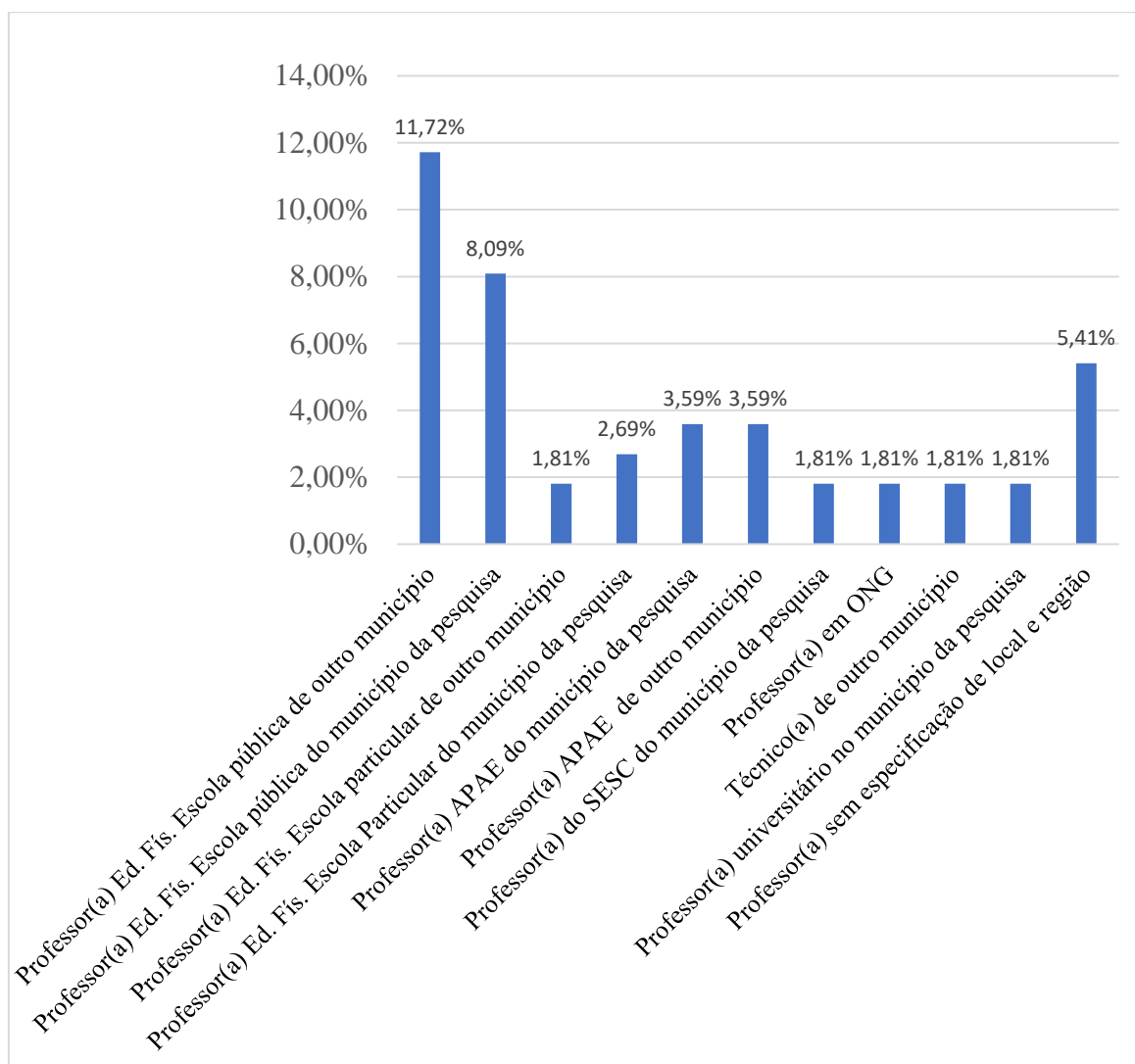
Gráfico 1 – perfil dos acadêmicos participantes



Fonte: elaboração própria

Nota-se que a rede pública é representada em valores percentuais mais significativos (33,1%) quando comparada a rede particular (22,9%). Todavia, analisando apenas o curso de Educação Física, quando comparado em representatividade nas duas redes, a rede particular (22,90%) teve 2,30% a mais de acadêmicos da área em relação a rede pública (20,60%).

Gráfico 2 – perfil dos profissionais participantes



Fonte: elaboração própria

Como perfil dos profissionais apresenta-se, em maioria, professores de Educação Física de escolas públicas de municípios vizinhos em relação ao município onde foi realizada a capacitação e a coleta dos dados (11,72%). A segunda categoria também se refere a professores de escolas públicas, porém, nesse caso vinculados e atuantes no município da pesquisa (8,09%). Outras nove funções foram identificadas, entretanto, em menor representatividade. Professores da rede particular somam 4,5%, sendo 1,81% de outros municípios e 2,69% do município onde foram coletados os dados. 7,18% são profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sendo 3,59% pertencentes ao município da pesquisa, e o mesmo valor em porcentagem de outros municípios. Professor(a) em Organizações não Governamentais (ONG) equivale a 1,81%; Professor(a) do Serviço Social do Comércio (SESC) corresponde a 1,81%; Técnico(a) de alguma modalidade esportiva vinculado(a) a algum município que

não aquele onde foi efetivada a pesquisa também é apresentado por 1,81%; e professor(a) universitário(a) também equivale a 1,81% dos participantes. 5,41% dos profissionais não especificaram o local e região de atuação.

### **3.6 - Riscos**

Os riscos previstos com essa pesquisa se restringiram a um possível desconforto pelo tempo exigido para a realização da coleta dos dados e/ou constrangimento inerente aos conteúdos pertinentes ao instrumento aplicado. Ressalta-se que os participantes foram alertados sobre a possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa e por qualquer motivo que os levassem a tal ação. Entretanto, destaca-se que nenhum participante relatou tais sentimentos ou anulou sua participação no decorrer da coleta. Ademais, não foi previsto nenhum risco de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente.

### **3.7 – Benefícios**

Essa pesquisa visou beneficiar os participantes, professores e acadêmicos, quanto à oportunidade de novos conhecimentos, vivências, experiências e por consequência, agregar esses itens em suas formações. Com essas oportunidades ofertadas, outras vertentes associadas aos participantes também passaram a ser potenciais beneficiados, como por exemplo, os alunos, as escolas e também os municípios envolvidos, possibilitando melhorias na qualidade do ensino, inclusão efetiva e, conseqüentemente, bem estar pessoal e social.

### **3.8 - Local**

Os locais selecionados para a busca dos participantes para o curso de capacitação foram escolas particulares e públicas municipais e estaduais situadas em municípios localizados na região Centro-Leste do estado de São Paulo e Instituições de Ensino Superior públicas e privadas da mesma localização.

A localização foi escolhida com a finalidade de caracterizar e descrever uma região ainda não explorada na temática em questão e por ser uma região de atuação da pesquisadora.

O curso de capacitação aconteceu em uma Instituição de Ensino Superior de origem pública a qual pertence e está localizada na mesma região acima descrita. Essa escolha se deu pela oferta do espaço ser condizente com a demanda do curso, dispondo de auditórios que comportam número volumoso de pessoas e quadras esportivas

apropriadas para a execução das atividades práticas propostas. A aplicação do instrumento de coleta de dados da presente pesquisa aconteceu na mesma Instituição de Ensino Superior mencionada, em local, data e horário estipulados entre pesquisadora e participantes.

### **3.9 - Instrumento e materiais para coleta de dados**

O instrumento aplicado no ato da coleta dos dados foi um questionário. Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 325) entendem que “um questionário consiste em um conjunto de questões com relação a uma ou mais variáveis a serem medidas.” Os autores enfatizam, ainda, que o conteúdo dos questionários é tão variado quanto os aspectos que ele mede, porém, basicamente são considerados dois tipos de questões nos questionários: as fechadas e as abertas.

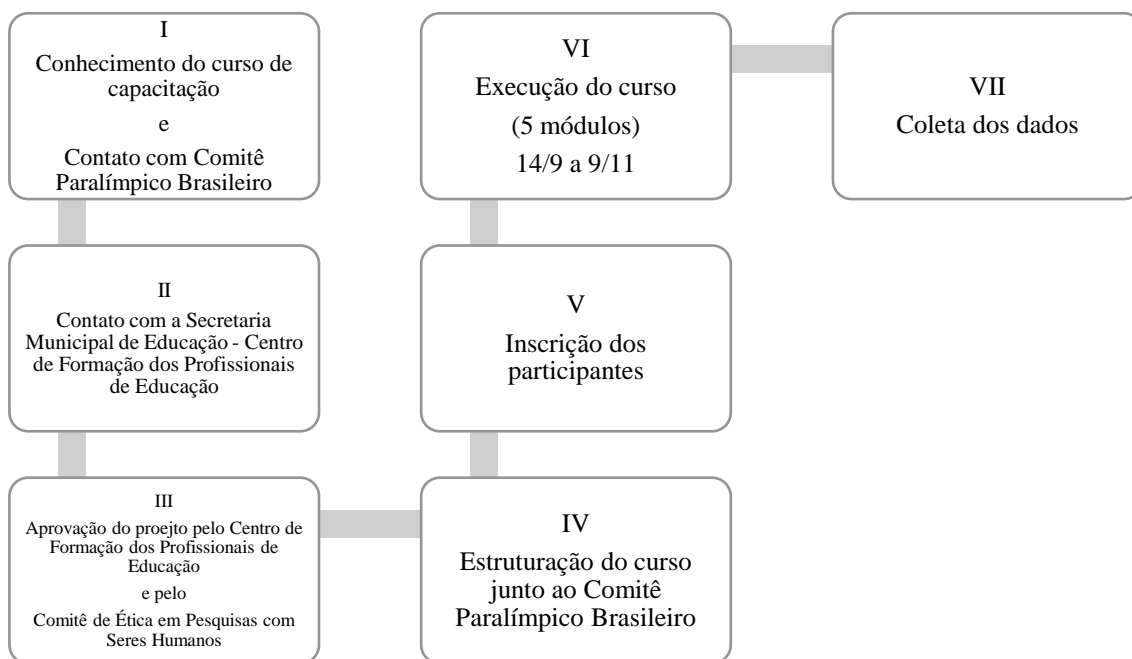
Nas questões fechadas, as categorias de respostas são definidas, a princípio, pelo pesquisador, contém alternativas de respostas previamente delimitadas e, são apresentadas ao(s) respondente(s) que deve(m) escolher a opção que descreva mais adequadamente sua resposta. Ao contrário, as questões abertas não delimitam a priori as alternativas de resposta, porque o número de categorias é muito elevado (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

Considerando os objetivos traçados, o questionário desenvolvido foi composto por 11 questões abertas, destas, 10 acrescidas de uma avaliação em escala numérica que variou de zero a 10, sendo zero a dois a classificação “ruim”, três a cinco “médio”, seis a oito “bom” e nove a 10 “excelente”. O instrumento foi submetido a cinco juízes para validação semântica. Optou-se por questões abertas por acreditar que são particularmente úteis quando não se tem informações sobre as possíveis respostas dos participantes, sendo que as mesmas permitem, ainda, aprofundar opiniões, entendimentos ou motivos de determinado (s) comportamento (s) e fenômeno (s). As questões foram elaboradas visando obter dos participantes, opiniões sobre o curso ofertado pelo Comitê Paralímpico Brasileiro e a repercussão do curso em suas (futuras) ações.

### **3.10 - Procedimento para a coleta dos dados**

Essa pesquisa foi pensada e executada na seguinte sequência:

Imagem 1: passo a passo para coleta dos dados



Fonte: elaboração própria

I) Em um primeiro momento, sabendo da oferta de cursos de capacitação desenvolvidos pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, a pesquisadora contactou um representante da entidade para entender os mecanismos de ação necessários e os processos burocráticos para levar o curso até a localização almejada. Uma das exigências do Comitê Paralímpico Brasileiro era que a solicitação do curso fosse realizada por meio de um órgão representativo, no caso, a Secretaria Municipal de Educação;

II) Foi estabelecido contato com a Secretaria Municipal de Educação para explicar a intenção do curso, a necessidade de apoio e também toda tramitação necessária, a fim de averiguar a possibilidade de consecução da proposta. Desse momento em diante, as ações da Secretaria Municipal de Educação passaram a ser representadas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), o qual é um equipamento público que tem como objetivo dar sustentação às ações de formação dos profissionais que atuam na educação do município;

III) O projeto foi destinado para aprovação por parte do Centro de Formação dos Profissionais da Educação no dia 23 de abril de 2019, e o retorno autorizando a pesquisa aconteceu no dia 21 de maio do mesmo ano. Ainda no dia 21 de maio o projeto foi submetido para avaliação por parte do Comitê de Ética em Pesquisas

com Seres Humanos (CEP) e aprovado no dia 30 de julho de 2019 sob número 14606719.8.0000.5504;

IV) As datas, moldes e temáticas do curso foram estabelecidas entre pesquisadora e Comitê Paralímpico Brasileiro;

V) As inscrições dos professores e acadêmicos no curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro aconteceu via formulário online do dia 1 de agosto de 2019 até o dia 1 de setembro do mesmo ano;

VI) O curso ocorreu nos dias 14 de setembro, 28 de setembro, 5 de outubro, 19 de outubro e 9 de novembro de 2019, com total de 40 horas de duração;

VII) Concluído o curso de capacitação, os participantes interessados em contribuir com a pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e responderam ao questionário em local, data e horário previamente estipulados.

### **3.11 - Procedimento para análise dos dados**

Os resultados obtidos com os instrumentos mencionados passaram por uma análise do tipo mista e de conteúdo utilizando a técnica do tipo categorial. Minayo (1994) defende que “através da análise de conteúdo podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação” (MINAYO, 1994, p. 74.)

Esse tipo de análise desmembra a mensagem em unidades e na sequência agrupa-as em categorias. Segundo a autora, a análise de conteúdo ocorre por meio de quatro etapas, as quais são: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Para Minayo (1994), a técnica aplicada, ou seja, a categorial se refere:

A um conceito que abrange elementos ou aspectos com as características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (MINAYO, 1994, p. 71.)

Para tanto, os dados obtidos com a presente pesquisa passaram pelas fases estipuladas pela autora. Os questionários foram pré analisados, um por um, sob uma leitura atenta e cuidadosa. Na sequência todo o material foi explorado visando dar continuidade com o tratamento e interpretação de todos os dados coletados. As

respostas/mensagens obtidas foram desmembradas em unidades e posteriormente agrupadas em categorias. Após alguns ajustes e releitura, iniciou-se a redação dos resultados, os quais estão expostos na seção seguinte.



#### 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as informações dispostas na seção anterior, a apresentação e discussão dos dados obtidos estão expostos em categorias por semelhança de significação, criadas a partir da leitura dos questionários e extração dos elementos disponíveis. A proposta de análise baseou-se na divisão dos módulos e observou as considerações dispostas nas atividades teóricas, práticas e em uma perspectiva geral da capacitação.

Por tanto, foram estabelecidas três categorias para análise, sendo elas:

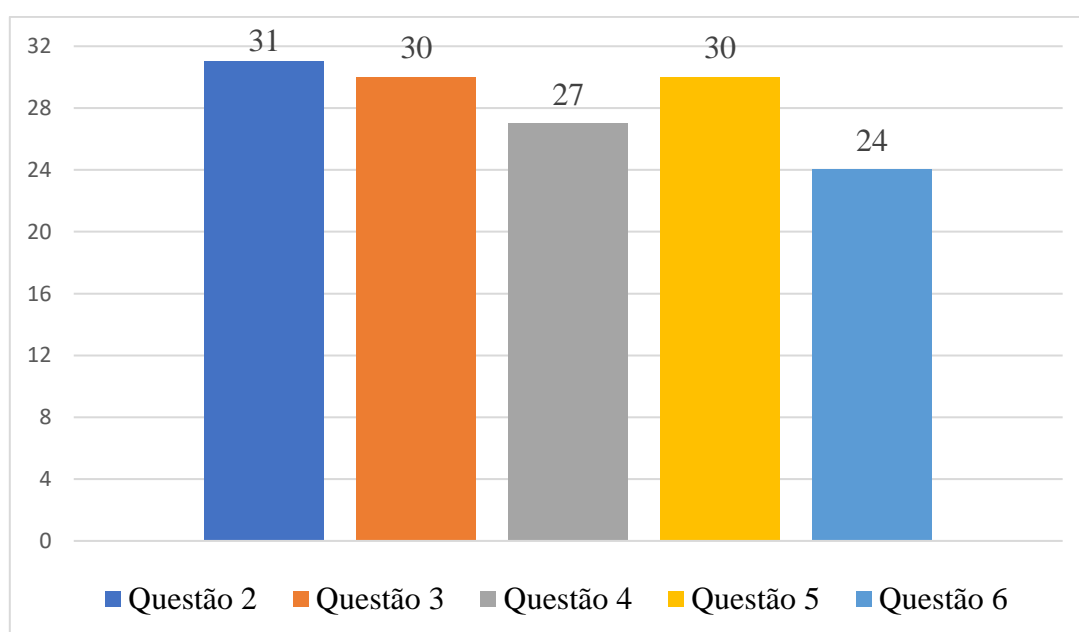
- Categoria I: teoria dos módulos;
- Categoria II: prática dos módulos;
- Categoria III: perspectiva geral.

Partindo da primeira categoria elaborada, apresenta-se a seguir as informações pertinentes à teoria dos módulos ofertados.

##### - Categoria I: teoria dos módulos

Essa categoria foi edificada com base em cinco questões (Questão 2, Questão 3, Questão 4, Questão 5 e Questão 6), entretanto, vale ressaltar que não foram todos os 32 contribuintes da pesquisa que responderam a todas as questões desta categoria. Sendo assim, julgou-se necessário apresentar o número de respostas por questão, com o intuito de balizar a análise. Seguem apresentadas essas informações no gráfico 3.

Gráfico 3 – N° de respostas por pergunta Categoria I (N° balizador = 32)



Fonte: elaboração própria

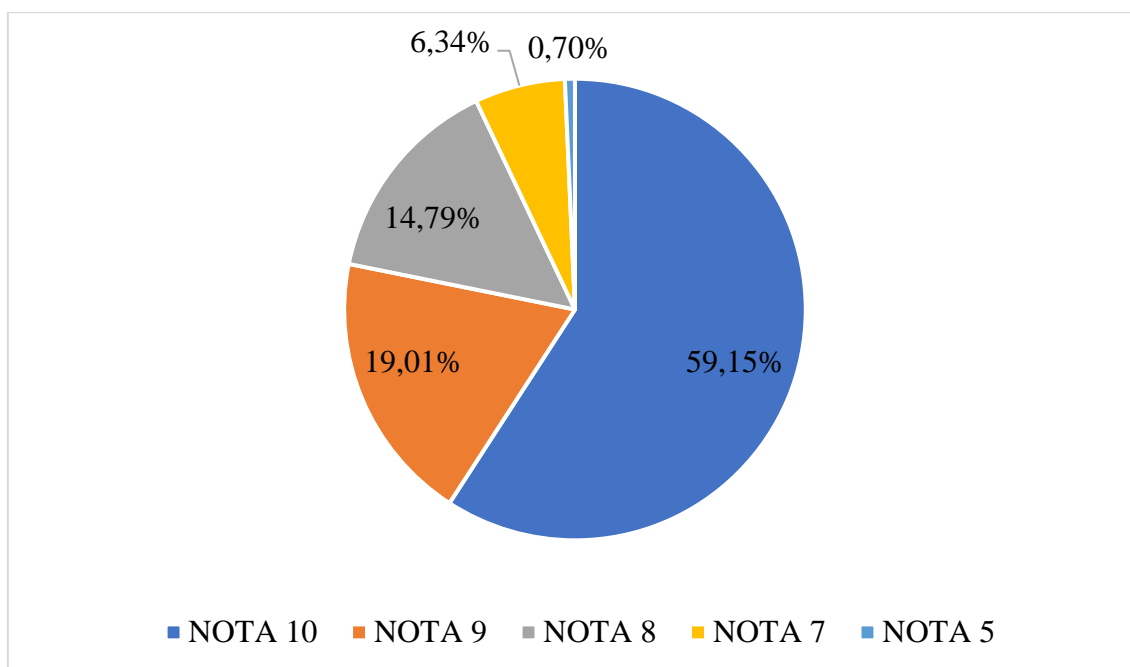
Analisando o gráfico 3, infere-se que se todos os 32 participantes tivessem respondido às 5 questões desta categoria, haveria um total de 160 respostas para averiguação, correspondendo a 100% dos participantes, todavia, constatou-se um total de 142 respostas, isto é, 18 dados a menos para verificação e 88,75% de representatividade de participantes. A representatividade em percentuais por questão indica que desses 142 respondentes, 96,88% responderam à Questão 2; 93,75% responderam à Questão 3; 84,38% responderam à Questão 4; 93,75% responderam à Questão 5 e 75% responderam à Questão 6.

Julgou-se importante frisar a análise dos dados por representatividade de cada categoria porque, apesar de as categorias serem pertencentes a um mesmo universo, ou seja, o instrumento abordado, elas não são similares em números de respondentes.

Compreendendo e considerando a representatividade de 88,75% de participação envolvendo a Categoria I, realizou-se a análise quantitativa, observando as notas pertinentes à parte teórica dos módulos, atribuídas em escala de valor numérico conforme elucidado na seção anterior. Retomando a legenda da escala numérica observa-se que de zero a dois a classificação é reconhecida como “ruim”, três a cinco “média”, seis a oito “boa” e nove a 10 “excelente”. Foi averiguado um total de 84 pessoas que atribuíram o valor máximo, ou seja 10 – excelente-, para os conteúdos abordados em teoria; 27 pessoas também consideraram excelentes os conteúdos teóricos abordados, porém, atribuindo o valor 9 em escala numérica; 30 pessoas pontuaram como bons os conteúdos abordados em teoria, sendo que 21 pessoas atribuíram valor 8 e nove pessoas atribuíram valor 7 registrados na escala. Ainda se obteve registro de uma pessoa que considerou a parte teórica mediana, registrando o valor 5 da escala utilizada.

O gráfico a seguir apresenta, em porcentagem, os valores atribuídos pelos participantes na escala de 0 a 10 sobre os aspectos teóricos desenvolvidos na capacitação, disponíveis e ilustrado no parágrafo anterior.

Gráfico 4 - Dados em porcentagem da escala numérica- Categoria I



Fonte: elaboração própria

É possível constatar que 78,16% (59,15% nota 10 + 19,01% nota 9) das respostas obtidas consideraram de excelência a teoria abordada nos módulos, 21,13% (14,79% nota 8 + 6,34% nota 7) dos contribuintes acharam boa a parte teórica da capacitação e 0,70% (nota 5) entenderam como médio os conteúdos teóricos explorados.

Ainda sobre os aspectos teóricos, as informações obtidas com as respostas escritas nos questionários coincidem com os que as análises quantitativas pontuam, isto é, as didáticas, os temas, os recursos e os conteúdos explorados nas 22 horas teóricas da capacitação foram muito bem avaliados pelos participantes, os quais relataram diferentes percepções.

Muitos participantes elogiaram os conhecimentos externalizados em bem avaliada didática por parte dos profissionais ministrantes. Frases como:

“professores excelentes”

“conteúdo fenomenal”

“profissionais sensacionais e de conhecimentos ímpares”

confirmam esta afirmativa. Todavia, tiveram ressalvas com relação a aplicabilidade de conhecimentos mais técnicos do que aqueles voltados para as questões pedagógicas e do processo ensino e aprendizagem.

Essa questão retoma parte do que foi exposto na seção da revisão de literatura com relação a formação e atuação dos professores de Educação Física ainda sofrer forte influência do militarismo, tecnicismo e demais abordagens precursoras da área, e também se justifica no fato de os professores ministrantes dos módulos atuarem, fora do contexto da capacitação, como técnicos ou juízes das modalidades e não professores da Educação Física escolar.

Ainda refletindo sobre o papel do professor, compreende-se que a função primordial do mesmo é ensinar. Os participantes que contribuíram com a parte descritiva do instrumento utilizado inferiram que os conhecimentos teóricos obtidos ao longo da capacitação foram, conforme indicam as respostas obtidas:

“de grande valia”

“acrescentou muito conhecimento na minha formação”

”possibilidade de mais práticas inclusivas na minha atuação”

Tais afirmações permitem constatar que os professores ministrantes divulgaram de forma satisfatória seus ensinamentos.

Relativo aos apontamentos citados, Carvalho (2013) pondera que compete ao professor propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento, mediante a inclusão de todos os sujeitos neste processo que se consolida no ensinar e o aprender. Nesta perspectiva, sua responsabilidade está posta a fim de garantir que o aluno evolua, conscientizando-o, sobretudo, do que precisa fazer para ampliar sempre mais o seu conhecimento. Compreende-se então que, além de lançar mão de várias estratégias de ensino que vem ajudar o aluno a aprender, sua tarefa é despertar o estudante à busca por aprender.

Aproveitando o gancho com as estratégias de ensino supramencionadas, estas também foram citadas de maneira positiva pelos participantes, os quais expressaram satisfação pelas estratégias, recursos e materiais explorados pelos professores ministrantes, acrescentando ser, conforme relato extraído de um questionário:

“ferramentas facilitadoras para a compreensão”.

Os professores adotaram a exposição de vídeos, realizaram rodas de conversa, fizeram jogos de perguntas e respostas, apresentaram os equipamentos e materiais utilizados em cada modalidade, além de outros meios para transmitirem os temas propostos.

Bordenave e Pereira (2002) ressaltam a importância das estratégias de ensino exploradas pelo professor para que o aluno tenha diversas formas de interação com os objetos de estudo e construa assim, o conhecimento de acordo com suas experiências individuais bem como coletivas.

Com relação ao aproveitamento dos conteúdos teóricos na atuação profissional, os participantes destacaram em suas contribuições escritas nos questionários:

“associação com a prática docente”

“aproximação com a realidade, coisa que a graduação não proporcionou”

“associação com a realidade das salas de aula”

“teoria fez gancho perfeito para a prática”

“atividades legais e fáceis de serem trabalhadas com nossos alunos”

“dicas valiosíssimas para utilizar no ambiente escolar”

“ideias que vou usar muito nas minhas aulas”

“acho que agora vou conseguir incluir meu aluno nas atividades”.

Esses apontamentos, sem tirar o mérito dos demais já destacados, são de extremo valor para com o objetivo da proposta da capacitação, bem como os objetivos da presente tese. Com as frases destacadas torna-se notável que a parte teórica dos módulos proporcionados oportunizaram aplicações efetivas para a prática dos participantes. Foram conteúdos que aproximaram os já docentes das suas reais atuações, possibilitando novas concepções e que potencialmente também será usufruído por parte dos futuros profissionais que concluíram a capacitação.

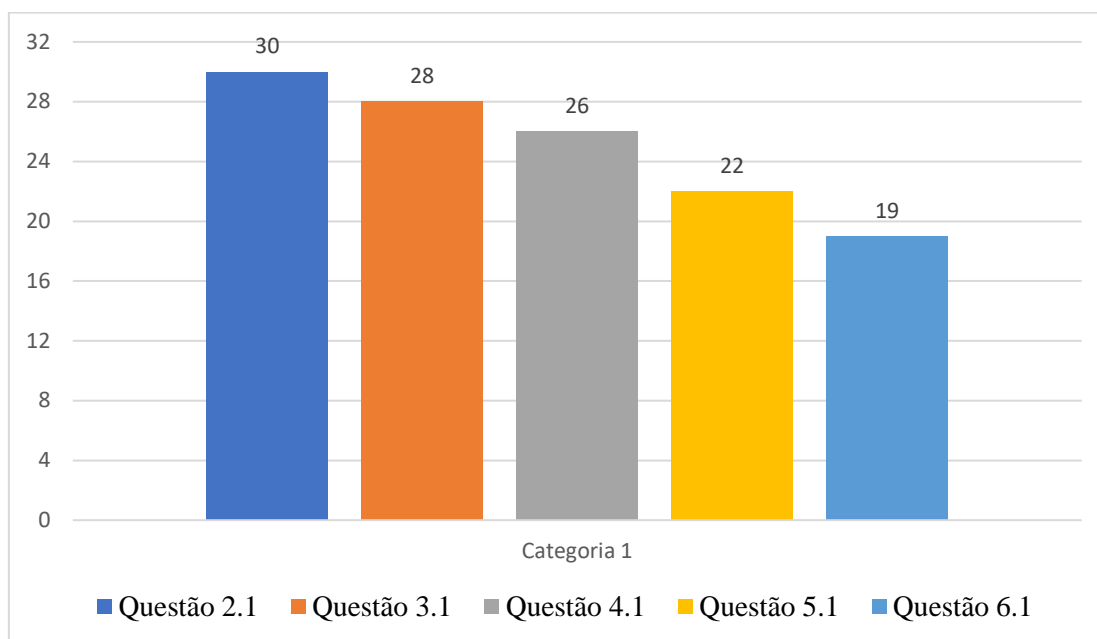
Compreendendo que o objetivo principal traçado para esta tese envolvia “analisar se o curso de formação desenvolvido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro e efetivado no município intencionado propiciou uma complementação na formação dos participantes”, considera-se que a parte teórica até então analisada, aproximou-se consideravelmente da meta almejada, gerando ampliação do repertório de conhecimento dos participantes conforme destacado nas frases dos mesmos.

Sendo assim, entende-se que a capacitação ofertada, tanto como formação continuada para os profissionais em atuação quanto como complementação da formação inicial para os acadêmicos, atribuiu perspectivas para além daquelas já estabelecidas e, conseqüentemente, novas oportunidades para os alunos no chão da escola. Pletsch (2012), mencionou ser extremamente necessário a garantia de formação inicial e continuada aos professores que trabalham com os alunos com deficiências.

Souza (2015) acrescenta que para pensar em inclusão é necessário falar na formação do professor, pois são dois aspectos que estão intimamente ligados. O autor ainda acrescenta que “discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida ao aluno deficiente ou não-deficiente; é repensar o verdadeiro significado da prática pedagógica” (SOUZA 2013, p. 22990).

#### *- Categoria II: prática dos módulos*

Essa categoria também foi edificada com base em cinco questões (Questão 2.1, Questão 3.1, Questão 4.1, Questão 5.1 e Questão 6.1). Cabe também à essa categoria a ressalva quanto a representativa de respostas, considerando que não foram todos os 32 contribuintes da pesquisa que responderam a todas as questões. Por esse motivo, também se fez necessário apresentar o número de respostas por questão para balizar a análise. Tais informações seguem dispostas nos dados do gráfico 5.

Gráfico 5 – N<sup>o</sup> de respostas por pergunta Categoria II (N<sup>o</sup> balizador = 32)

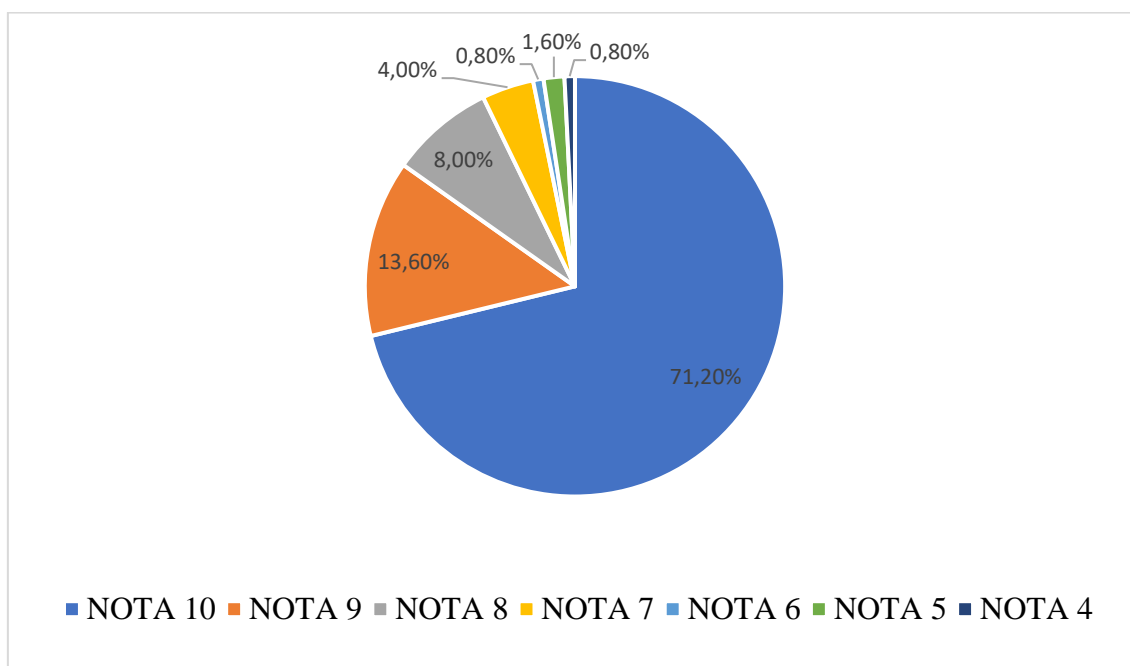
Fonte: elaboração própria

Das 160 respostas esperadas, obteve-se devolutiva de 125. Os valores em percentagem por questão indicam: 93,75% responderam à Questão 2.1; 87,50% responderam à Questão 3.1; 81,25% responderam à Questão 4.1; 68,75% responderam à Questão 5.1 e 59,38 % responderam à Questão 6.1. Ou seja, a categoria II, é representada por 78,13% dos participantes.

Levando em consideração a representatividade de 78,13% dos participantes nas respostas da Categoria II, também realizou-se uma análise com relação a parte quantitativa do instrumento, averiguando as notas atribuídas para a parte prática dos módulos, observadas na mesma escala numérica mencionada na análise da Categoria I.

Para apresentar esses dados em forma de percentagem, elaborou-se o gráfico a seguir.

Gráfico 6 - Dados em porcentagem da escala numérica- Categoria II



Fonte: elaboração própria

O gráfico expõe em porcentagem, os valores atribuídos pelos participantes na escala de 0 a 10 sobre os aspectos práticos desenvolvidos na capacitação, disponíveis e ilustrado no parágrafo anterior. Averigua-se que 84,8% (71,20% nota 10 + 13,60% nota 9) dos participantes consideraram de excelência a prática abordada nos módulos, 12,8% (8,8% nota 8 + 4,00% nota 7 + 0,80% nota 6) dos contribuintes acharam boa a parte prática da capacitação e 2,4% (1,60% nota 5 + 0,80% nota 4) entenderam como médio os conteúdos práticos explorados.

Comparando proporcionalmente a representatividade dos participantes e os valores em escala atribuídos para a Categoria I e a Categoria II, os dados indicam que a Categoria II, isto é, os conteúdos práticos, foram mais bem avaliados em valores excelentes quando comparados aos conteúdos teóricos característicos da Categoria I (diferença de 6,63%). Entretanto, tanto os valores considerados bons quanto os medianos foram atribuídos de forma mais significativa na categoria I. Todavia, é de real significância que independente da categoria, as avaliações excelentes foram consideravelmente mais expressivas, concluindo satisfação pela maior parte dos contribuintes da pesquisa.

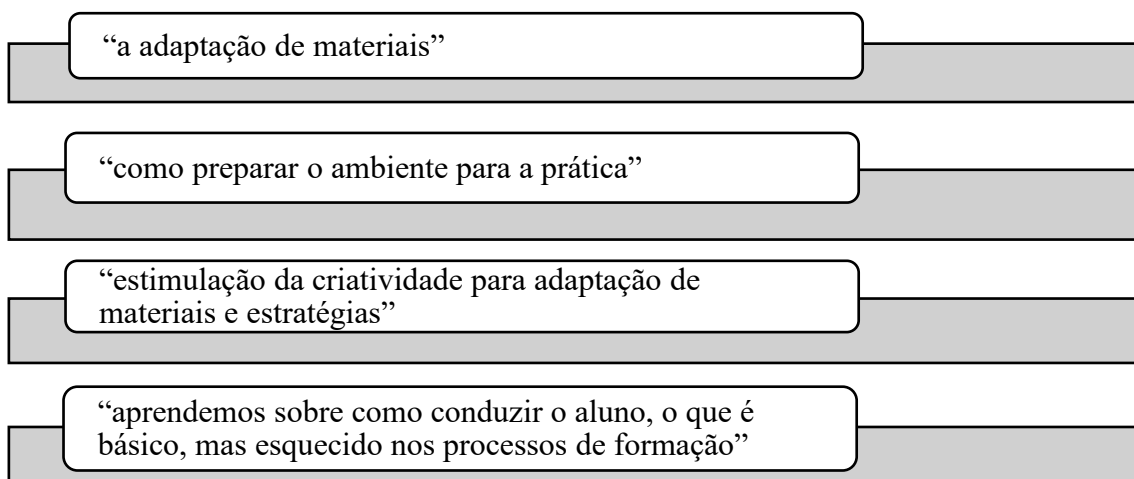
Adentrando nas informações escritas nas respostas disponibilizadas pelos participantes na Categoria II, observa-se que as impressões relatadas coincidem com os



valores atribuídos em escala numérica. Ou seja, as respostas descritas dos participantes sobre as práticas abordadas ao longo dos módulos estão em consonância com os 84,8% da avaliação excelente constatada.

De todos os componentes analisados, houve a identificação de apenas três relatos não tão positivos sobre os módulos práticos, os quais tinham como crítica a insuficiência de tempo para a densidade da prática proposta.

Como pontos positivos destacados, os participantes indicaram:



Com base nessas frases em destaque, reflete-se sobre a importância das estratégias diferenciadas e das adaptações quando necessárias para desenvolver atividades nas aulas de Educação Física para os alunos com deficiência. Seabra Júnior (2008) ressalta a necessidade de estabelecer estratégias de ensino e selecionar recursos pedagógicos adequados e/ou adaptados para que os estudantes com deficiências desempenhem, as várias atividades propostas de forma satisfatória.

Munster (2013) menciona que podem ser realizadas adaptações de diferentes vertentes para atender esse alunado: curriculares, metodológicas, nas instruções, de equipamentos e materiais, no espaço físico explorado e também quanto às regras nas tarefas propostas.

As adaptações podem ser propostas na medida em que a diversidade do processo educativo e a singularidade decorrente das características dos estudantes envolvidos não permitem generalizações. Pedrinelli e Verenguer (2004, p.12) ressaltam que convém modificar as atividades “apenas quando necessário, sempre respeitando as metas previamente determinadas, assegurando que as atividades sejam um desafio a todos os participantes e, sobretudo, que seja valorizada a diferença.”. Nos módulos práticos abordados na capacitação foram veemente mencionadas questões adaptativas, mas

sempre com ressalvas quanto às suas necessidades e formas de serem exploradas. Além disso, os profissionais do Comitê Paralímpico Brasileiro frisaram as possibilidades de mudanças/facilitações nas tarefas, mas sempre preservando as metas, provocando as capacidades dos praticantes e ponderando suas singularidades.

Com relação ao processo de inclusão, primordialmente objetivado com a capacitação, os participantes pontuaram questões interessantes como:

“ótima experiência”

“aprendemos a melhor forma de incluir”

“percebi o quanto é possível incluir”

“percebemos através da atividade em grupos outras maneiras que até então não conhecia de incluir alunos com deficiência”

“possibilitou nos colocar no lugar do aluno, entendendo toda sua dificuldade”

“prática muito inclusiva e possíveis de aplicar com todas as faixas etárias e grupos de alunos na escola”.

As frases apresentadas indicam com clareza que as propostas práticas trabalhadas e vivenciadas no decorrer das tarefas vinculadas às modalidades paralímpicas exploradas ao longo da capacitação, oportunizaram novos meios dos professores e acadêmicos participantes de verem e trabalharem a inclusão.

Costa e Munster (2017) direcionam as questões da inclusão para as potencialidades do esporte como meio para isso. As autoras relatam que a inserção dos “esportes adaptados e/ou paralímpicos como um dos componentes dos conteúdos curriculares nas aulas de Educação Física, emerge como uma possibilidade de favorecer a inclusão nestas aulas” (COSTA; MUNSTER, 2017, p. 369). Além disso, esses conteúdos propiciam real benefícios para o incremento da sociabilização, participação e independência.

Costa e Munster (2017) ainda acrescentam que é possível averiguar a contribuição dos esportes paralímpicos e/ou adaptados para o aumento da participação dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física. A inserção do esporte

adaptado nas aulas de Educação Física possibilita que o professor desenvolva atividades de conscientização sobre a deficiência.

Assim, são destacadas as seguintes expressões como forma de enaltecer a formação propiciada:

“foi muito rico em aprendizagem e conhecimento”

“a troca de informações (socialização) foi de fundamental importância”

“a dinâmica proposta foi muito bem pensada e me ajudou a estabelecer a relação com futuras experiências em sala de aula”

“foi extremamente pertinente com a realidade”

"para mim, enquanto professor universitário, foi de extrema importância para eu levar para os meus alunos e eles levarem para os alunos deles”

“o módulo prático contribuiu demais para minha formação”

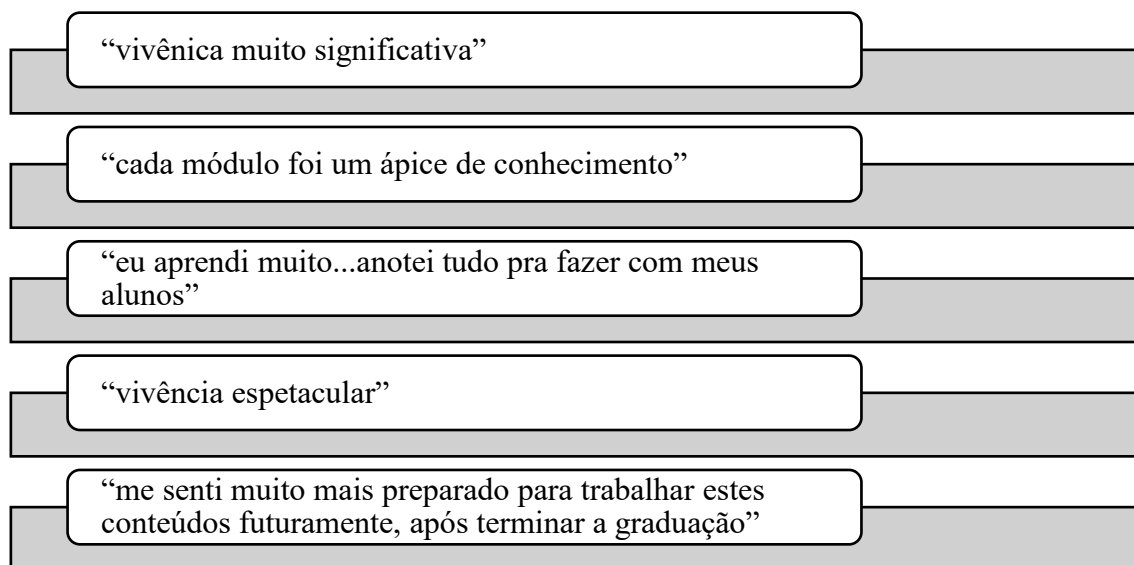
“contribuiu imensamente para o meu conhecimento”

“excelentes atividades para trabalhar no âmbito escolar”

“vivência muito importante”

“ótimas vivências que eu não tinha tido antes”

“somou muito ao meu conhecimento profissional”



As frases em destaque salientam a importância que a capacitação teve como uma opção de formação para os participantes, promovendo novos horizontes para a atuação. Além do rico acervo de informações e aprendizados, as vivências experienciadas pelos participantes geraram significância para ações posteriores.

Briant e Oliver (2012) enfatizam a importância dos recursos humanos e da formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos desafios gerados no cotidiano escolar, em decorrência do processo de inclusão. Glat e Nogueira (2003) consideram que a formação de profissionais, principalmente dos professores, é essencial para a eficácia do processo e que o seu despreparo pode ser uma potencial barreira.

Rocha (2017) acrescenta que o percurso da formação é uma possibilidade de construção da proposta inclusiva, pois dá aos profissionais a possibilidade de (re)pensar o ato educativo e analisar a prática docente, com o intuito de criarem espaços para reflexão coletiva e atender ao princípio de aceitação das diferenças, valorizando o outro.

Especificamente sobre a formação continuada, Chicon (2014, p. 839) afirma ser essa “um importante instrumento para os professores reavaliarem a prática docente, podendo, dessa forma, repensar e refazer a prática, possibilitando a produção de novos conhecimentos”. Cruz e Ferreira (2005) apontam que programas de formação continuada podem contribuir para instrumentalizar a prática do professor no que diz respeito às situações de inclusão escolar de alunos com necessidades especiais em aulas de Educação Física.

- Categoria III: perspectiva geral

A terceira e última categoria, Categoria III, foi edificada com base em apenas uma questão somada de comentários extras, elaborados e sinalizados pelos participantes nas páginas dos instrumentos preenchidos. A questão mencionada foi respondida por todos os 32 participantes da pesquisa, ou seja, 100% de representatividade. Já os comentários extras foram localizados em apenas seis questionários, correspondendo a 18,75% dos participantes. Essa categoria não contou com a avaliação em escala numérica.

A questão analisada fez a seguinte indagação:

Quais foram os benefícios e aprendizados do curso de capacitação “ESPORTE PARALÍMPICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”, ministrado por profissionais do Comitê Paralímpico Brasileiro, para sua formação e futura atuação docente?

Dentre as respostas obtidas, destacam-se as seguintes frases:

"Aprendizagem"

"Reciclagem"

"Inspiração"

"Acrescentou em muito na minha formação"

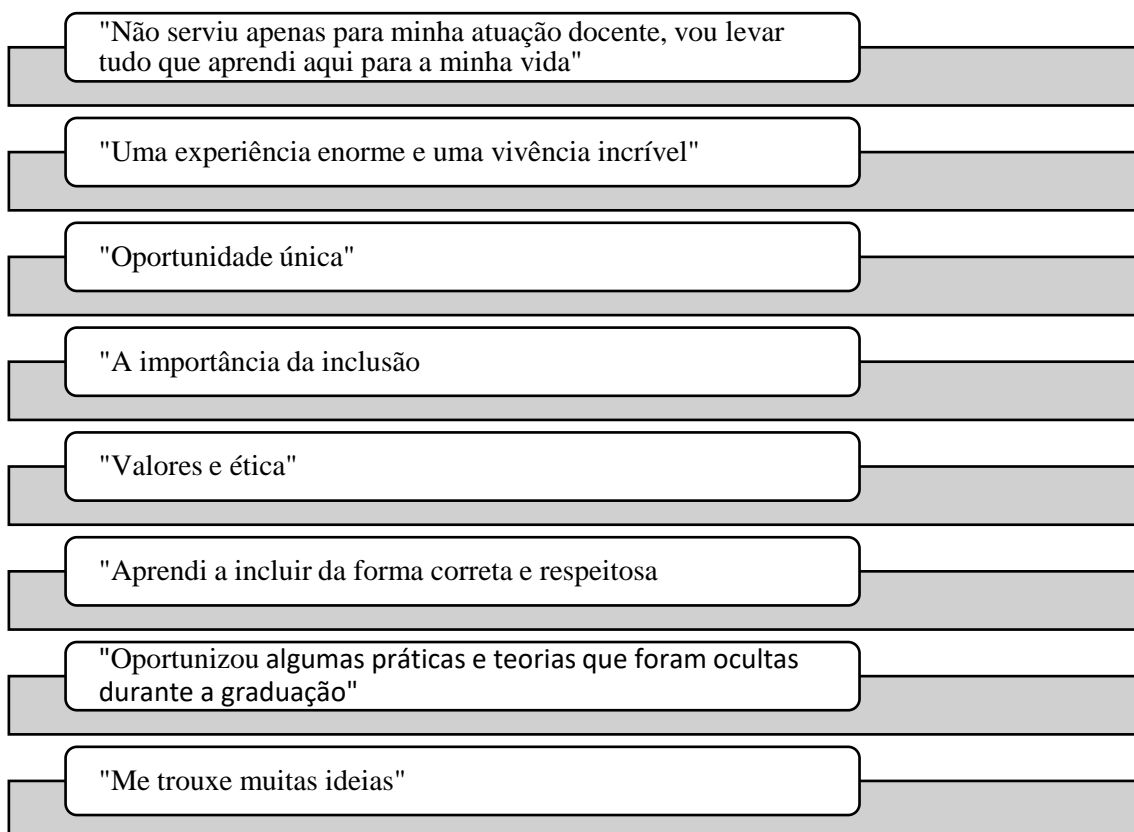
"Acrescentou muito ao meu currículo e a mim como pessoa"

"Atuação diferenciada"

"Muito formação e informação"

"Muito aprendizado"

"Visão diferente sobre a pessoa com deficiência"



Refletindo sobre as declarações dos participantes, torna-se evidente que a capacitação cursada foi de grande valia no que condiz aprendizagem e bagagem. As frases dispostas pelos participantes revelam que os insumos teóricos e práticos experienciados ao longo dos cinco dias de capacitação acrescentaram de forma expressiva em suas formações.

Como destacado ao longo da tese, a busca pela complementação da formação pode provir de diferentes necessidades, mas, independentemente da necessidade intencionada, é importante que seja ofertado subsídios e que estes supram com os anseios e objetivos de cada um que procura por esses meios de capacitação.

Para concluir a análise, apresentam-se outras duas declarações dos participantes:

"O programa ampliou o conhecimento das modalidades paralímpicas, já que na graduação as mesmas são trabalhadas não tão detalhadamente. Como futuro professor, estarei muito mais preparado para oferecer aulas com verdadeira participação de todos"

"Os benefícios são muitos, visto que na faculdade aprendemos de forma bem simplificada sobre a educação física adaptada. Hoje posso dizer que tenho mais clareza em resolver situações problemas referente a inclusão de alunos com deficiência nas minhas aulas regulares de educação física"

A primeira frase é de um dos acadêmicos e futuro professor de Educação Física e a segunda frase é de um dos professores de Educação Física já atuantes no chão da escola, ambos acompanharam e concluíram a capacitação

A pergunta que norteou a tese indagava “é possível que o curso desenvolvido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro oportunize melhores condições de conhecimentos, vivências e experiências para os participantes em direção ao trabalho prático com os alunos com deficiência?”. E a hipótese considerada com a conclusão da análise dos dados pautava-se no ideal de que “a capacitação desenvolvida em parceria entre o município e o Comitê Paralímpico Brasileiro, fosse uma oportunidade para atualizar, complementar e aprofundar os conhecimentos dos participantes no contexto das aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva”

Pautando a última análise nas duas frases ilustradas e relativizando estas com a pergunta norteadora e a hipótese da pesquisa, é possível perceber que os ideais da pesquisa se cruzam com as percepções dos participantes. Isto é, a capacitação contribuiu para lapidar as dificuldades provindas da formação e preencheu as lacunas decorrentes da graduação.

## 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física depende de alguns fatores para acontecer de maneira satisfatória, e um desses fatores está vinculado com a postura dos professores dessa disciplina no que envolve a participação desse alunado. Isso quer dizer que o envolvimento de alunos com deficiência na Educação Física escolar está fadado, entre outras razões, às experiências intrínsecas e extrínsecas do professor ao longo de sua vida pessoal e acadêmica.

Considerando o processo formativo como uma possível fonte de experiências, o desenvolver e o envolver nesse continuum pode tanto ser positivo quanto negativo. Experiências, nesse caso, podem ser compreendidas desde os conhecimentos teóricos até as vivências práticas em contextos específicos. Ou seja, a formação pode possibilitar novos conhecimentos como também os pode deixar a desejar.

Além da oferta, seja ela suficiente ou não, existe também a necessidade da procura. Isto é, é importante que os acadêmicos se envolvam no decorrer do processo de sua formação para absorver e experienciar as propostas disponíveis. Portanto, uma formação pode ser considerada suficiente quando ela oferta consumo no mesmo passo que é consumida. Essa realidade não é exclusiva a uma ou a outra área, todas as disciplinas estão condicionadas a isso, inclusive a disciplina voltada para os conhecimentos sobre pessoas com deficiência.

Tal disciplina vem sendo investigada por pesquisadores com o intuito de analisar sua estrutura e como essa estrutura é sustentada pós formação. Como resultados constantes, observa-se que essa estrutura é falha e gera dificuldades para ser sustentada pelos recém, e também antigos profissionais atuantes. As queixas mais recorrentes retratam pontos críticos no processo formativo, como por exemplo, conteúdo extenso e complexo e que acaba sendo ministrado exclusivamente na disciplina específica, cargas horárias insuficientes, experiências práticas quase inexistentes, entre outros.

Nessa perspectiva, os profissionais que, ou almejam trabalhar com esse público; ou conscientes da possibilidade de trabalhar com esse alunado; ou ainda, aqueles que recebem, mesmo sem a pretensão, alunos com deficiência, necessitam buscar recursos extras para complementar ou atualizar seus conhecimentos na área. E é nesse ponto que diferentes cursos podem se apresentar como alternativas promissoras.



Na presente tese foi explorada uma proposta de curso na premissa de analisar, por meio da avaliação dos participantes, se o mesmo propiciou uma complementação na formação. Por meio dos dados obtidos e examinados foi possível constatar resultados positivos, os quais atenderam aos objetivos levantados, responderam à pergunta norteadora, confirmaram a hipótese inicial e indicaram que o curso em questão foi considerado uma oportunidade para atualizar, complementar e aprofundar os conhecimentos dos participantes no contexto das aulas de Educação Física na perspectiva inclusiva.

Os participantes indicaram a aquisição de novos conhecimentos no campo teórico e prático dos módulos vivenciados e também mencionaram novos aprendizados sobre as características de algumas deficiências e suas consequências, sendo essa nova realidade possível de ser levada para suas práticas futuras. É identificável, nos instrumentos analisados, o aproveitamento do curso e os factíveis novos cenários que se formaram a partir da conclusão do mesmo.

A proposta do Comitê Paralímpico é de extrema relevância para a Educação Física voltada para pessoas com deficiência. Tal proposta oportuniza um desencadeamento de benefícios para uma rede de pessoas e não apenas para os professores em si. Com os novos conhecimentos gerados, os participantes podem propiciar aulas mais justas, executáveis e inclusivas. As aulas com esse perfil possibilitam maior e melhor envolvimento de todos os alunos, beneficiando a todos os discentes. Isso pode refletir na comunidade escolar (professores, alunos, gestores, familiares, colegas, entre outros) como um todo, favorecendo com que os princípios inclusivos sejam, de fato, postos em prática.

Porém, cabe nessas considerações finais uma importante ressalva, a qual indica uma fragilidade da pesquisa: a proposta inicial era também investigar, após a finalização do curso, a prática dos participantes, buscando analisar se os conhecimentos obtidos no decorrer do curso, estariam sendo executados. Porém, considerando o contexto dos anos de 2020 e 2021, anos acometidos pela pandemia da COVID-19, essa proposta não pode ser realizada. Uma segunda alternativa foi estipulada: entrevista com os participantes para indagar se suas práticas tiveram mudanças pós conclusão do curso. Mas, essa ideia também não pode ser atendida pelo mesmo motivo anteriormente mencionado.

Considerando os fatos, a complementação dessa pesquisa é importante de ser executada para comprovar se os conhecimentos obtidos chegaram até as práticas dos

participantes e mais importante, mudaram a realidade dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, a qual é objetivo principal a ser atingido.

De acordo com o que foi possível fazer na ocasião, observou-se a importância dos processos formativos na construção do profissional. A formação inicial e a formação continuada são imprescindíveis para a futura atuação nas diferentes profissões. E a atuação junto dos alunos com deficiência não deve ficar distante disso. Para tanto, é preciso que os cursos de graduação reflitam sobre seus públicos, seus objetivos e os meios para que o conhecimento esteja no alcance de todos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luiz Fernando Garcia de. **Formação inicial de professores de Educação Física para atuação com alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista Ministério Público do Trabalho**, v XI, n 21, março, 2001.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie da educação física e esporte**, v. 01, n 01, p. 73- 81, 2002.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

BORGES, C. M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, E. C. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física**. 2016, 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. **Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Brasília:1937.

BRASIL, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 6.251 de 8 de outubro de 1975. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 8 out. 1975.

BRASIL. 8ª Conferência Nacional de Saúde de 17 a 21 de março de 1986. **Ministério da Saúde**. Brasília, DF, 17 a 21 de mar 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Resolução 03, de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, DF, 10 set. 1987b.

BRASIL, Artigo nº 208 da Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL, Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 de out. 1989.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 248, de 23/12/96 (p. 27833). Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / **Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

BRASIL, O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL, Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 17 set. 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI, 2013.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRIANT, M.E.P.; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, 2012.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Araraquara: Editora Junqueira & Marin Editores, 2012.

CAPELLINI, V.L.M.F; MENDES, E.G.. História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Capinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas: FAEPEX - UNICAMP, 2006. v. 1.

CARVALHO, A. C. R. de.; ROSA, B. L. **Papel do professor frente a aprendizagem: processo avaliativo no ensino aprendizagem**. In: II jornada de didática e I seminário de pesquisas do CEMAD. 2013. Londrina. Anais...UEL, 2013.

CARVALHO, R. E. **Dez anos depois da Declaração de Salamanca**. 2004. Disponível em: [http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape\\_new/cape\\_arquivos/eventos1.asp](http://cenp.edunet.sp.gov.br/Cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp). Acesso em: 10 jun. 2019.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ed. Campinas: Papirus, 1988.

CHICON, J. F. Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, janeiro/abril de 2008.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. de C. Formação continuada, educação física e inclusão. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S830-S845, abr./jun. 2014

CIDADE, R. E. A; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Desportos para Portadores de Deficiências: uma abordagem para professores de 1º e 2º grau**. INDESP: Uberlândia, 1997.

COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO. Educação Paralímpica. Disponível em: <https://www.cpb.org.br/ocomite/educacaoparalimpica>. Acesso em: 3 ago. 2021.

COSTA, A. M. da. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira Ciência Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

COSTA, C. de M.; MUNSTER, M. de ABREU. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Rev. bras. educ. espec.** Marília: vol.23 no.3, Jul - set. 2017.

CRUZ, G. de C.; **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação Física) –

Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

CRUZ, G. de C.; SORIANO, J. B. Perspectivas docentes sobre a formação profissional em Educação Física para atuação em contextos inclusivos. **Revista pensar a prática**. Goiânia: v. 13, nº3, p. 1- 16, set de 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA e SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES, L.; PONTES, G. S; CUNHA F. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, p. 17-32, 2001.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Org.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DENARI, F.E. Apresentando uma nova obra... Escola & diversidade – dos discursos às práticas inclusivas. In: **Inclusão escolar e educação especial**: teoria e prática na diversidade / Claudia Dechichi, Lázara Cristina da Silva e colaboradores. - Uberlândia: EDUFU, 2007.

DENARI, F. E. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 2, p. 31-39, ago./dez, 2008.

DUARTE, E. Educação Física Adaptada: **especialização ou formação**/ In: IV SIMPÓSIO PAULISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA, São Paulo, 1992.

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

FARIA JUNIOR, A. G. **Professor de educação física, licenciado generalista**. In: OLIVEIRA, V. M. (Org.). Fundamentos pedagógicos/educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987.

FALKENBACH, A.P.; LOPES, E. R. Professores de educação física diante da inclusão de alunos com deficiência visual. **Revista Pensar a Prática**. Goiás, v. 13 n. 3, dez. 2010.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FOUCALT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2002.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1989.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista eletrônica de investigación y docência (REID)**, vol.10, p. 101-116, jul., 2013.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. **Educação Física progressista**: São Paulo: Loyola, 1988.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v.10, n.1, p.134-142, 2003.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G. & SENNA, I. A. G. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: [www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva](http://www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva). Acesso em: 8 mai. 2019.

GOMES, N. M. **Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de ensino superior públicas do Estado do Paraná**. 2007, 198 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2007.

GORGATTI, M. G.; ROSE JÚNIOR, D. de. Percepções dos Professores Quanto à Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 15, n. 02, p. 119-140, abril/junho de 2009.

HARLOS, F. E. Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas. 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, 2012.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KUNZ, Eleonor. O esporte enquanto fator determinante da Educação Física. **Revista Contexto & Educação**, v. 15, p. 63-73, 1989.

LOUZADA, J. C. de A. **Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física**. 2017, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

MAHL, E. **Práticas pedagógicas dos professores de educação física frente a inclusão de alunos com deficiência**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MAHL, E. **Programa de formação continuada para professores de educação física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência**. 2016, 268 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MAUERBERG-DE-CASTRO, E. **Atividade Física Adaptada**. São Paulo: Tecmed, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

- MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas: Papyrus, 1983.
- MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 2, núm. 1, jun., 2008.
- MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico**. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008.
- MIRANDA, T. J. Comitê Paralímpico Brasileiro = 15 anos de história. 2011. 329 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275043>>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- MUNSTER, M. A. V. Inclusão de estudantes com deficiência em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**. Marília, v.14, n.2, p.27-34, jul./dez., 2013.
- NEIRA, M. G. **Formação para docência: o lugar da educação física na educação básica**. In: SCHNEIDER, o. et al. (orgs). Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes. Vol. 2. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009.
- OLIVEIRA, I. A. **Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos**. In: JESUS, D. M.; *et.al.* (Org.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, 2007. p. 63-74.
- OLIVEIRA, I. A. *et al.* (Org.). **Relatório do Projeto de Pesquisa: Olhar, escutar e vivenciar a educação inclusiva em municípios do Pará**. Belém: CNPQ, 2009.
- OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS T. R. L. dos. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a política de formação de professores de uma rede municipal de ensino da Amazônia paraense**. P. 189 – 203. In: CAIADO, K.; DE JESUS, D.; BAPTISTA, C. (Org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- OLIVEIRA, J. D. B. de. Educação física especial e currículo: (in)formação para educação inclusiva. 2011, 347 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2011.
- OLIVEIRA, F. S. de. Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação. Disponível em: <https://1library.org/document/ydjpglly-formacao-continuada-educacao-fisica-desafios-possibilidades-apresentam-deficiencia.html>. Acesso em 21 set. de 2021.



- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de vista**, v. 1, n. 1, 1999.
- PASENIKE, S. C. de O. **Docência universitária: o professor de educação física e sua prática pedagógica**. 2010, 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- PEDRINELLI, V. J. Pessoas portadoras de deficiência mental e a prática de atividades motoras. In: SESI-DN. *Educação Física e Desporto para pessoas Portadoras de Deficiência*, Brasília: SESI-DN, 1994. p. 52-63.
- PEDRINELLI, V. J. & VERENGUER, R. C. G. **Educação Física Adaptada: introdução ao universo das possibilidades**. In: GREGUOL, M. (Ed.) *Atividade Física Adaptada*. São Paulo: Manole, 2004.
- PEDRINELLI, V. J.; VERENGUER, R. C. G. **Educação física adaptada: introdução ao universo das possibilidades**. In: GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). *Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais*. 2. ed. Barueri: Manole, 2008. p. 1-27
- PEREIRA FILHO, E. Educação física: **limites da formação e exercício profissional**. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Ed. da Faculdade Salesiana, 2005
- PEREIRA, J. A. G. **Formação em educação física: discursos e a prática curricular**. 2014. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz Editor Ltda, EDUSP, 1984.
- PETTENGILL, N.G.; COSTA, A. M. A educação física para pessoas portadoras de deficiência no Brasil no período de 1980 a 1992. In: CARMO, A. A.; SILVA, R. V. S (eds). *Educação Física e a pessoa portadora de deficiência*. Série especialização e nomografia 2. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1997, p.269 – 339.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n 33, 2012.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) *aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: Ibrasa. 1982.
- RANZAN, M. E. **Educação Especial na formação em Educação Física: um olhar sobre os planos de ensino das licenciaturas paranaenses**. 2018, 95 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ROCHA, A. B. O. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, ed. 7, pp. 1-11. 2017.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva**: as boas e as más notícias, in: RODRIGUES, D. (Org.) **Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SALERNO, M. B. **A formação em Educação Física e o trabalho com a pessoa com deficiência: percepção discente**. 2014. 184 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2014.

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

SEABRA JÚNIOR, M. O. **Estratégia de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SILVA, N. S.; OLIVEIRA, T. C. B. C. **Concepções e paradigmas: da exclusão à inclusão da pessoa com deficiência**. Editora: realize. 2001.

SILVA, R. de F.; SEABRA Jr, L.; ARAÚJO, P. F. de. **Educação Física Adaptada no Brasil**: da história à inclusão educacional. São Paulo: Phorte, 2008.

SILVA, M. O. E. da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Rev. Lusófona de Educação**, nº 13, p.135-153, 2009.

SILVA, C. S.da. **A educação física adaptada no contexto da formação profissional**: implicações curriculares para os cursos de educação física. 2011. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011

SILVA, C. S. da; DRIGO, A. J. A educação física adaptada: **implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579833670. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109248>>. Acesso em 20 de jul. 2019.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires - Año 17 - Nº 169 - Junio de 2012

SOLER, R. **Educação física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOUZA, C. J. de. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e pedagogia: um vir a ser inclusivo?** 2013, 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourado, MS, 2013.

SOUZA, L.da C. **Formação de professores no curso de Educação Física da UEPA: A inclusão escolar de pessoas com deficiência.** 2014, 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

SOUZA, A. L. A. dos. **SANTOS. Educação inclusiva e formação docente continuada.** In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, PUCPR. p. 22986-22994, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STEFANE, C. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **A formação inicial vista a partir do exercício profissional da docência: contribuições de professores de Educação Física.** In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.* São Carlos: EdUFSCar, 2002.

TOJAL, J. B. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005b.

TREMEA, V.E. BELTRAME, T. **A criança com síndrome de Down e sua inclusão nas aulas de educação física: um estudo de caso.** In: RODRIGUES, D. KREBS, R. e FREITAS, N. *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.* Santa Maria: EDUFMS, p. 135-160, 2005.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. In: **Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos**, Jomtien, Tailândia, 1990.

ZINI, R. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.** 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.

**ANEXOS**

**ANEXO A**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS  
São Carlos, Capital da Tecnologia  
Secretaria Municipal de Educação  
Rua 13 de maio, 2000 - Centro - CEP: 13560-647 - São Carlos - SP  
Telefone: (16) 3373-3222 / Fax: 3373-3227 - E-mail: educacao@saocarlos.sp.gov.br

São Carlos, 20 de maio de 2019.

Ilmo Sr.  
Orlando Mengatti Filho  
Secretário Municipal de Educação

A Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos analisou o projeto de pesquisa da aluna Mayara Erbes Ranzan, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, intitulado: “Esporte paralímpico na Educação Física Escolar: avaliação de um programa”, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Fátima Elisabeth Denari.

O trabalho tem por objetivo analisar a influência, a repercussão e o efeito que um dos cursos desenvolvido pelo Comitê Paralímpico tem na formação e no cotidiano dos educadores físicos, já formados como também daqueles em formação, de um município do interior do estado de São Paulo, e também averiguar as percepções e opiniões dos gestores escolares, responsáveis legais dos alunos com deficiência e os próprios alunos desse processo.

A metodologia da pesquisa consistirá:

- O método utilizado para a efetivação da pesquisa consiste em uma pesquisa exploratória firmada em um estudo de caso e com análise qualitativa;
- A pesquisa será realizada em escolas públicas municipais, Instituições de Ensino Superiores públicas e privadas localizadas no interior do estado de São Paulo;
- Os participantes da pesquisa são: professores e graduandos de Educação Física, Gestores Escolares, responsáveis legais pelos alunos e os próprios alunos com deficiência;
- Os instrumentos e materiais utilizados na coleta dos dados são: entrevistas semiestruturadas, questionários, observação e diário de campo.

Considerando a importância de pesquisa nesta área para o avanço do conhecimento para possíveis atuações e apontamentos, a Equipe Examinadora dos Projetos de Pesquisas do

Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Carlos considerou procedente o pedido de autorização do projeto de pesquisa desde que haja as devidas autorizações dos participantes, os dados de pesquisa sejam de uso exclusivo para fins acadêmicos, não sendo permitida o uso de imagem dos alunos, professores e equipe escolar. Ressaltamos que a gestão de cada Unidade Escolar possui autonomia para tomada de decisão sobre a participação ou não da pesquisa.

Pede-se, por gentileza, que a pesquisadora planeje previamente os dias e horários da coleta de dados de modo a não comprometer a rotina diária da escola e também se comprometa a trazer uma devolutiva no final do trabalho realizado a esta Secretaria. A pesquisa só poderá iniciar após o parecer positivo do comitê de ética da instituição.

Atenciosamente,

---

Profª Cilmara Aparecida Seneme Ruy  
Diretora de Departamento Pedagógico – SME / São Carlos

De acordo:

---

**Orlando Mengatti Filho**  
Secretário Municipal de Educação

**ANEXO B**

**FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO DO COMITÊ  
PARALÍMPICO BRASILEIRO**





## FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE CURSO DE CAPACITAÇÃO DO COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO

### ORIENTAÇÕES GERAIS

**1. Do formato:**

A capacitação do CPB, solicitada por meio deste formulário, ocorre no formato presencial.

**2. Da carga-horária:**

O curso presencial terá duração de 40 horas.

**3. Dos documentos:**

•Antes do início do curso:

Acordo de cooperação; formulário de solicitação de curso de capacitação; release de divulgação para aprovação do programa de educação paralímpica do CPB.

•Imediatamente após o término do curso:

Planilha de dados, conforme modelo em anexo, devidamente preenchida (CPF no formato 000.000.000-00) e em caso de dúvida entrar em contato pelo telefone (11) 3390-3740; lista de e-mail de todos os participantes e fotos do evento; relatório sobre o curso.

**4. Do curso presencial:**

• Curso por demanda:

**1. Introdução ao Movimento Paralímpico:** (X) sim ( ) não  
Se a opção for "sim", carga horária de 8 horas.

**2. Número de modalidades a serem ofertadas:** 4

**3. Mais de uma modalidade (adicionar mais modalidades se necessário):**

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| <i>Modalidade 1: Voleibol sentado</i>      | <i>Carga horária: 8 horas</i> |
| <i>Modalidade 2: Atletismo paralímpico</i> | <i>Carga horária: 8 horas</i> |
| <i>Modalidade 3: Bocha paralímpica</i>     | <i>Carga horária: 8 horas</i> |
| <i>Modalidade 4: Goalball</i>              | <i>Carga horária: 8 horas</i> |

[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

Centro de Treinamento Paraolímpico | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501





**5. Da aprovação:**

Os cursos serão aprovados após análise da respectiva solicitação formal e posterior envio da carta de aceite juntamente com o modelo de planilha previsto no item 8.



[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

**Centro de Treinamento Parolímpico** | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501





#### DADOS DO SOLICITANTE

|  |  |
|--|--|
| INSTITUIÇÃO SOLICITANTE                                | CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE SÃO CARLOS |
| NOME DO REPRESENTANTE LEGAL que assinará a solicitação | Gabriela Maria Fornaciari                                      |
| ENDEREÇO   | R. Conde do Pinhal, 2017 - centro                              |
| CEP  | 13560-011  |
| CIDADE/UF  | São Carlos/SP  |

|                        |  |
|------------------------|--|
| INSTITUIÇÕES PARCEIRAS | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal de São Carlos;</li> <li>- Centro Universitário Central Paulista;</li> <li>- Secretaria Municipal de Educação – São Carlos;</li> <li>- Centro de Formação dos Profissionais da Educação – São Carlos</li> </ul> |
|------------------------|--|

|   |                     |
|---|---------------------|
| NOME do responsável que manterá contato com o CPB | Mayara Erbes Ranzan |
| TELEFONE FIXO PARA CONTATO                        |                     |
| TELEFONE CELULAR PARA CONTATO                     |                     |
| E-MAIL PARA CONTATO                               |                     |

#### ROTEIRO PARA A SOLICITAÇÃO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO

[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

Centro de Treinamento Paralímpico | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501





1. CURSO DE CAPACITAÇÃO:
  - ESPORTE PARALÍMPICO NA ESCOLA
  - ESPORTE PARALÍMPICO – MODALIDADES
  - ESPORTE PARALÍMPICO – HISTÓRIA, ESTRUTURA E MODALIDADES
  - CURSO POR DEMANDA
  
2. LISTA DE MODALIDADES
  - Voleibol sentado;
  - Atletismo paralímpico;
  - Bocha paralímpica;
  - Goalball.
  
3. MOTIVO DA SOLICITAÇÃO:
 

Oportunizar aos professores de Educação Física atuantes da rede municipal uma formação continuada, possibilitando informá-los, formá-los e capacitá-los a exercer a inclusão através do esporte;

Oportunizar aos acadêmicos de Educação Física, uma formação mais consistente, buscando também informá-los, formá-los e capacitá-los a exercer a inclusão através do esporte.
  
4. PÚBLICO ALVO:
 

Professores de Educação Física da rede municipal de São Carlos;  
Acadêmicos dos cursos de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) das Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, da cidade de São Carlos.
  
5. NÚMERO DE VAGAS:
 

100
  
6. PERÍODO DE INSCRIÇÕES:
 

01/05/2019 a 01/06/2019
  
7. CIDADE/ESTADO DE REALIZAÇÃO DO CURSO:
 

São Carlos/SP
  
8. ENDEREÇO DAS AULAS TEÓRICAS:
 

Universidade Federal de São Carlos  
Rodovia Washington Luis, km 235 – São Carlos/SP
  
9. ENDEREÇO DAS AULAS PRÁTICAS:
 

Universidade Federal de São Carlos

[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

Centro de Treinamento Paralímpico | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501





Rodovia Washington Luis, km 235 – São Carlos/SP

10. DATA, LOCAL, HORÁRIO e CARGA HORÁRIA PREVISTOS PARA A REALIZAÇÃO DO CURSO

|   | DATA | LOCAL   | HORÁRIO                                 | CARGA HORÁRIA |
|---|------|---|---|---------------|
| <b>INTRODUÇÃO AO MOVIMENTO PARALÍMPICO</b>          | 3/8  | Universidade Federal de São Carlos<br>Rodovia Washington Luis, km 235 – São Carlos/SP | Das 8:00 às 12:00<br>Das 14:00 às 18:00 | 8 hs          |
| <b>Modalidade 1<br/>(X) TEÓRICA<br/>(X) PRÁTICA</b> | 17/8 | Universidade Federal de São Carlos<br>Rodovia Washington Luis, km 235 – São Carlos/SP | Das 8:00 às 12:00<br>Das 14:00 às 18:00 | 8 hs          |
| <b>Modalidade 2<br/>(X) TEÓRICA<br/>(X) PRÁTICA</b> | 31/8 | Universidade Federal de São Carlos<br>Rodovia Washington Luis, km 235 – São Carlos/SP | Das 8:00 às 12:00<br>Das 14:00 às 18:00 | 8 hs          |
| <b>Modalidade 3<br/>(X) TEÓRICA<br/>(X) PRÁTICA</b> | 14/9 | Universidade Federal de São Carlos<br>Rodovia Washington Luis, km 235 – São Carlos/SP | Das 8:00 às 12:00<br>Das 14:00 às 18:00 | 8 hs          |
| <b>Modalidade 4<br/>(X) TEÓRICA<br/>(X) PRÁTICA</b> | 28/9 | Universidade Federal de São Carlos<br>Rodovia   | Das 8:00 às 12:00<br>Das 14:00 às 18:00 | 8 hs          |

[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

Centro de Treinamento Paralímpico | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501





|                            |  |  |  |       |
|----------------------------|--|--|--|-------|
|                            |  | Washington Luis, km<br>235 - São Carlos/SP |  |       |
| <b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b> |  |  |  | 40 hs |

**Os docentes serão indicados pelo programa de Educação Parolímpica do CPB.**

Caso o solicitante faça a indicação, esta terá que ser aprovada pelo programa de Educação Parolímpica do CPB.

Local e data: São Carlos, 15/04/2019

Assinatura digital/institucional:

[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

Centro de Treinamento Parolímpico | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501



**ANEXO C**

**CARTA DE AUTORIZAÇÃO  
COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO**



São Paulo, 24 de junho de 2019

**À**  
**Sra. Gabriela Maria Fornaciari**

**Ref.: Aprovação dos cursos de capacitação em parceria com a Prefeitura Municipal de São Carlos a Secretaria Municipal de Educação e o Centro de Formação dos Profissionais de Educação**

Prezada senhora,

Com os nossos cumprimentos, dirigimo-nos à Vossa Senhoria para informar que o Comitê Paralímpico Brasileiro, por meio da Educação Paralímpica, aceitou a solicitação para realização dos cursos de capacitação a serem realizados nos dias 14 e 28 de setembro, 05 e 19 de outubro e 09 de novembro de 2019, no município de São Carlos/SP.

As datas de realização dos cursos foram distribuídas conforme mostra tabela a seguir.

| DIAS         | HORÁRIO    | AULAS                               |
|--------------|------------|-------------------------------------|
| <b>14/09</b> | 8h30-17h30 | Introdução ao Movimento Paralímpico |
| <b>28/09</b> | 8h30-17h30 | Voleibol Sentado (Teoria e Prática) |
| <b>05/10</b> | 8h30-17h30 | Goalball (Teoria e Prática)         |
| <b>19/10</b> | 8h30-17h30 | Para atletismo (Teoria e Prática)   |
| <b>09/11</b> | 8h30-17h30 | Bocha (Teoria e Prática)            |

Conforme o regimento interno da Educação Paralímpica, o Comitê Paralímpico Brasileiro se responsabiliza pelas passagens aéreas e remuneração dos educadores que ministrarão os cursos. Desta forma, o solicitante é responsável pelas seguintes demandas:

1. Hospedagem, alimentação e transporte (aeroporto – hotel/ hotel – local da realização do curso / hotel – aeroporto) para os educadores, durante todo o período do curso. Ressaltando que os educadores devem chegar com antecedência de 1 dia e poderão ir embora até 1 dia após o término dos cursos.
2. Local e infraestrutura necessários para desenvolvimento dos cursos.
3. Recursos audiovisuais, como, computador, retroprojetor, lousa branca, televisão etc., bem como materiais para uso nas vivências da modalidade.

[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

Centro de Treinamento Paralímpico | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501







4. Processo de inscrição dos participantes, devendo solicitar obrigatoriamente, nome completo, CPF e e-mail.
5. Divulgação do curso.

Informamos também que é de extrema importância que os participantes inscritos façam o curso Movimento Paralímpico: Fundamentos Básicos do Esporte, o qual encontra-se disponível através do link:

<https://impulsiona.org.br/esporte-paralimpico/#>. O curso funciona em formato EaD (educação a distância) e é totalmente gratuito.

Certo de poder contar com o apoio de Vossa Senhoria ao Movimento Paralímpico Brasileiro, agradecemos antecipadamente pela cordial atenção.

Com os meus melhores cumprimentos,

**Alberto Martins da Costa**  
**Diretor Técnico do CPB**



[www.cpb.org.br](http://www.cpb.org.br)

Centro de Treinamento Paralímpico | Rodovia dos Imigrantes, Km 11,5  
Vila Guarani | São Paulo/SP - Brasil | CEP: 04.329-000 | TEL: +55 11 3270.4501



**ANEXO D**

**AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS**

---

7 A assinatura no documento foi tarjada visando seguir os preceitos éticos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

|  |                                |   |                                    |
|--|--------------------------------|---|------------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>Esporte paralímpico na Educação Física Escolar: avaliação de um programa  |                                |   |                                    |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 50   |                                |   |                                    |
| 3. Área Temática:  |                                |   |                                    |
| 4. Área do Conhecimento:<br>Grande Área 7. Ciências Humanas  |                                |   |                                    |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>   |                                |   |                                    |
| 5. Nome:<br>MAYARA ERBES RANZAN  |                                |   |                                    |
| 6. CPF:<br>406.291.078-07  |                                | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>DOS LIRIOS CIDADE JARDIM Ap. 4 SAO CARLOS SAO PAULO 13566514   |                                    |
| 8. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO  | 9. Telefone:<br>(45) 9937-8063 | 10. Outro Telefone:   | 11. Email:<br>e.r.maya@hotmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> |                                |   |                                    |
| Data: 21 / 05 / 2019   |                                | <br>Assinatura   |                                    |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>  |                                |   |                                    |
| 12. Nome:<br>Universidade Federal de São Carlos/UFSCar   |                                | 13. CNPJ:<br>45.358.058/0001-40   | 14. Unidade/Orgão:                 |
| 15. Telefone:<br>(16) 3351-8028  |                                | 16. Outro Telefone:   |                                    |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>  |                                |   |                                    |
| Responsável: <u>Prof. Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis</u><br>Diretora<br>CECH - UFSCar  |                                | CPF: <u>243.930.611-87</u>  |                                    |
| Cargo/Função: <u>Diretora do CECH</u>  |                                | <br>Prof. Dra. Maria de Jesus Dutra dos Reis<br>Diretora<br>CECH - UFSCar |                                    |
| Data: <u>21 MAI, 2019</u>  |                                |   |                                    |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>  |                                |   |                                    |
| Não se aplica.   |                                |   |                                    |

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**

**INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS**

## QUESTIONÁRIO

Esse instrumento foi desenvolvido para captar informações, críticas e sugestões sobre o curso de capacitação o qual você fez parte. Por favor, não hesite em escrever todos os agradados e desagradados. Suas respostas estão sob total sigilo e sua identificação será preservada. Agradeço imensamente pela contribuição!

**Questão 1)** Quais foram os benefícios e aprendizados do curso de capacitação “ESPORTE PARALÍMPICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”, ministrado por profissionais do Comitê Paralímpico Brasileiro, para sua formação e futura atuação docente?

---



---



---



---



---



---

**Questão 2)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos teóricos do módulo 1 (Introdução ao movimento paraolímpico)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---



---



---



---



---



---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 2.1)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos práticos do módulo 1 (Introdução ao movimento paraolímpico)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---

---

---

---

---

---

---

---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 3)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos teóricos do módulo 2 (Voleibol sentado)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---

---

---

---

---

---

---

---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 3.1)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos práticos do módulo 2 (Voleibol sentado)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---

---

---

---

---

---

---

---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 4)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos teóricos do módulo 3 (Goalball)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---



---



---



---



---



---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 4.1)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos práticos do módulo 3 (Goalball)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---



---



---



---



---



---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 5)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos teóricos do módulo 4 (Atletismo)? Em seguida preencha a escala de avaliação.



---

---

---

---

---

---

---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 5.1)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos práticos do módulo 4 (Atletismo)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---

---

---

---

---

---

---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 6)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos teóricos do módulo 5 (Bocha)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---

---

---

---

---

---

---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**Questão 6.1)** Transcreva, nas linhas abaixo, qual sua opinião, percepção e avaliação quanto aos aspectos práticos do módulo 5 (Bocha)? Em seguida preencha a escala de avaliação.

---

---

---

---

---

---

---

Escala de avaliação (considere 0 a 2 = ruim; 3 a 5 = médio; 6 a 8 = bom e 9 a 10 = excelente):

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

**APÊNDICE B**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ACADÊMICOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/ PROGRAMA DE PÓS**  
**GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ACADÊMICOS

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES SOBRE A EFICÁCIA DO CURSO  
DE CAPACITAÇÃO DO COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO**

Eu, Mayara Erbes Ranzan, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Educação Física escolar: percepções sobre a eficácia do curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro” orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Elisabeth Denari.

O momento da formação é de grande valia para o crescimento, desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do profissional de Educação Física, e o Comitê Paralímpico Brasileiro é a maior e mais reconhecida entidade voltada para o esporte adaptado no Brasil. Por isso, observou-se a necessidade de acompanhar como uma estratégia que liga esses dois pontos, isto é, uma formação em forma de curso de capacitação do esporte adaptado desenvolvido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, impacta as ações práticas no chão das escolas. Para este estudo adotaremos o seguinte procedimento: questionários.

Os questionários serão individuais e realizados em local de sua escolha. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto pelo tempo exigido para a realização das etapas ou pelo teor dos conteúdos contidos no instrumento para a coleta dos dados, além de um possível constrangimento inerente às questões elaboradas. Considerando a possibilidade de qualquer sentimento de desaprovação ou desfavorável à participação na pesquisa, será realizada uma conversa visando amenizar a situação e os objetivos a que esse trabalho se propõe serão retomados, informando os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Acrescento a possibilidade de pausas na coleta, se necessário for,

e a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras; evidencio ainda possibilidade de o participante retirar-se da pesquisa caso o problema persista.

Em caso de encerramento do preenchimento do questionário por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Ademais, não se prevê nenhum risco de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e a inclusão, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho junto dos alunos com deficiência. Além de oportunizar novas experiências e conteúdos para a sua futura atuação profissional. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone \_\_\_\_\_ 8.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Pesquisador Responsável: Mayara Erbes Ranzan

Contato telefônico: \_\_\_\_\_ 9

E-mail: \_\_\_\_\_ 10

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Mayara Erbes Ranzan

Nome da Pesquisadora

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_

Nome do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
8 O contato telefônico foi realizado visando seguir os preceitos éticos

9 O contato telefônico foi realizado visando seguir os preceitos éticos

10 O contato via e-mail foi realizado visando seguir os preceitos éticos

**APÊNDICE C**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/ PROGRAMA DE PÓS**  
**GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
PROFESSORES

**(Resolução 466/2012 do CNS)**

**EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERCEPÇÕES SOBRE A EFICÁCIA DO CURSO  
DE CAPACITAÇÃO DO COMITÊ PARALÍMPICO BRASILEIRO**

Eu, Mayara Erbes Ranzan, estudante do Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa “Educação Física escolar: percepções sobre a eficácia do curso de capacitação do Comitê Paralímpico Brasileiro” orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fátima Elisabeth Denari.

O momento da formação é de grande valia para o crescimento, desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento do profissional de Educação Física, e o Comitê Paralímpico Brasileiro é a maior e mais reconhecida entidade voltada para o esporte adaptado no Brasil. Por isso, observou-se a necessidade de acompanhar como uma estratégia que liga esses dois pontos, isto é, uma formação em forma de curso de capacitação do esporte adaptado desenvolvido pelo Comitê Paralímpico Brasileiro, impactam as ações práticas no chão das escolas. Para este estudo adotaremos o seguinte procedimento: questionários.

Os questionários serão individuais e realizados no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto pelo tempo exigido para a realização das etapas ou pelo teor dos conteúdos contidos nos instrumentos para a coleta dos dados, além de um possível constrangimento inerente às questões elaboradas. Considerando a possibilidade de qualquer sentimento de desaprovação ou desfavorável à participação na pesquisa, será realizada uma conversa visando amenizar a situação e os objetivos a que esse trabalho se propõe serão retomados,



informando os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Acrescento a possibilidade de pausas na coleta, se necessário for, e a liberdade de não responder as perguntas quando as considerarem constrangedoras; evidencio ainda possibilidade de o participante retirar-se da pesquisa caso o problema persista.

Em caso de encerramento do preenchimento do questionário por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes. Ademais, não se prevê nenhum risco de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase da pesquisa e dela decorrente.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e a inclusão, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho junto dos alunos com deficiência. Além de oportunizar novas experiências e conteúdos para a sua atuação profissional. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o(a) senhor(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone 11

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Pesquisador Responsável: Mayara Erbes Ranzan

Contato telefônico: 12

E-mail: 13

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Mayara Erbes Ranzan

Nome da Pesquisadora

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_

Nome do Participante

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
*11* O contato telefônico foi tarjado visando seguir os preceitos éticos

*12* O contato telefônico foi tarjado visando seguir os preceitos éticos

*13* O contato via e-mail foi tarjado visando seguir os preceitos éticos