



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ÉRIKA CRISTINA LIMA DA SILVA

**BARREIRAS/IMPEDIMENTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR:**

As influências da formação do professor

Vitória de Santo Antão - PE

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ÉRIKA CRISTINA LIMA DA SILVA

**BARREIRAS/IMPEDIMENTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR:**

As influências da formação do professor

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para obtenção do título de Professor de Educação Física, sob a orientação do Prof. Dr. Saulo Fernandes Melo de Oliveira.

Vitória de Santo Antão - PE

2018

Catálogo na fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE - Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Ana Ligia F. dos Santos, CRB4-2005

S586b Silva, Érika Cristina Lima da.
Barreiras/impedimentos no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar: as influências da formação do professor. / Érika Cristina Lima da Silva. - Vitória de Santo Antão, 2018.
36 folhas.

Orientador: Saulo Fernandes Melo de Oliveira.
TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2018.

1. Educação Física e Treinamento. 2. Docentes. 3. Educação de Pessoa com Deficiência Intelectual. I. Oliveira, Saulo Fernandes Melo de (Orientador). II. Título.

796.0196 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-126/2018

ÉRIKA CRISTINA LIMA DA SILVA

**BARREIRAS/IMPEDIMENTOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO AMBIENTE ESCOLAR:**

As influências da formação do professor

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Professora em Educação Física.

Aprovado em: 20 / 07 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

SAULO FERNANDES MELO DE OLIVEIRA

Prof^o. Dr. Saulo Fernandes Melo de Oliveira (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

ERNANI NUNES RIBEIRO

Prof^o. Dr. Ernani Nunes Ribeiro (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

PRISCILLA MARIA DA SILVA CARMO

Prof^o. M^a. Priscilla Maria da Silva Carmo (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

A educação especial no Brasil, trava um grande embate em relação aos conceitos que a ela estão atrelados, como o de inclusão e o de integração. A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988. Daí surge nosso questionamento: Quais as barreiras/impedimentos no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual e quais as influências da formação do professor? Analisar sob a perspectiva de professoras de estudantes com Deficiência Intelectual, sobre a realidade da atuação profissional no processo inclusivo e sobre a formação inicial, voltada para esse público, permitindo-nos refletir, ter considerações a respeito e, lançar propostas acerca da formação de graduandos em educação física, nessa modalidade. Justifica-se principalmente pela carência de estudos na área de formação inicial e formação continuada em Pernambuco, para professores de estudantes com deficiência intelectual e para analisar a importância da intervenção de professor de educação física para esse público no ensino regular. Acredita-se que a formação de professores não os habilita de forma satisfatória a atuar com alunos com deficiência intelectual e que há uma pequena parcela de professores de educação física lecionando para esse público, o que pode influenciar na visibilidade e legitimidade da disciplina enquanto conteúdo curricular e deficit no desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes pela possível ausência de práticas corporais. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, descritiva e de natureza aplicada; os sujeitos são 9 professoras que lecionam na área de educação especial. Utilizou-se o método de Grupo Focal para coletar os dados, dividido em duas seções; E para análise dos dados, será feita análise de conteúdo. Identificamos que as barreiras e desafio se baseiam em basicamente 2 categorias que são as Barreiras pedagógicas e as Barreiras Estruturais, que ainda se dividem 7 e 4 em subcategorias respectivamente. Analisamos que muitas das barreiras identificadas, passam despercebidas no dia a dia, devido a adaptação, mas quando problematizadas coletivamente, é possível encontrar saídas. Esta pesquisa, nos permitiu fazer algumas reflexões acerca da formação docente e suas contribuições na atuação profissional em escolas que recebem alunos com Necessidades Educacionais Especializadas, no sentido de que formação docente não supre as necessidades pedagógicas que a escola demanda, principalmente pela disparidade que há entre teoria e prática, que fragmenta o conhecimento e não dá aos graduandos, subsídios e condições de assimilação entre a aplicabilidade das teorias e dos planejamentos. É preciso reavaliar a ideia motriz dos cursos e não simplesmente, modificar a grade curricular, principalmente porque assimilar, e torna mais complicado se separarmos.

TERMOS-CHAVE: Formação de professores. Deficiência Intelectual. Educação Física.

ABSTRACT

Special education in Brazil, is a major clash in relation to the concepts that are linked to it, such as inclusion and integration. The proposal of an inclusive educational system is then perceived in its historical dimension as a process of reflection and practice that enables conceptual, political and pedagogical changes to be made consistent with the purpose of making effective the right of all to education, as advocated by the Federal Constitution of 1988. Thence our question: What are the barriers / impediments in the process of inclusion of people with intellectual disabilities and what are the influences of teacher education? To analyze from the perspective of teachers of students with Intellectual Disabilities, the reality of professional activity in the inclusive process and about the initial formation, directed to this public, allowing us to reflect, to have considerations about it and to launch proposals about the training of undergraduates in physical education, in this modality. It is justified mainly by the lack of studies in the area of initial and continuing education in Pernambuco, for teachers of students with intellectual disabilities and to analyze the importance of the intervention of a physical education teacher for this public in regular education. It is believed that teacher training does not satisfactorily enable them to work with students with intellectual disabilities and that there is a small number of physical education teachers teaching to this public, which may influence the visibility and legitimacy of the subject as a curricular content and deficits in students' physical and cognitive development due to the possible absence of corporal practices. This is a field research, qualitative, descriptive and applied nature; the subjects are 9 teachers who teach in the area of special education. The Focal Group method was used to collect the data, divided into two sections; And for analysis of the data, will be done content analysis. We identified that the barriers and challenge are based on basically 2 categories that are the pedagogical Barriers and the Structural Barriers, that still divide 7 and 4 into subcategories respectively. We analyze that many of the identified barriers are not noticed day by day due to adaptation, but when they are collectively problematic, it is possible to find exits. This research allowed us to make some reflections about teacher education and its contributions in the professional performance in schools that receive students with Specialized Educational Needs, in the sense that teacher training does not meet the pedagogical needs that the school demands, mainly due to the disparity that there is between theory and practice, that fragments the knowledge and does not give to the students, subsidies and conditions of assimilation between the applicability of theories and of the planning. It is necessary to re-evaluate the driving idea of the courses and not simply modify the curriculum, mainly because assimilate, and makes it more complicated if we separate.

KEY WORDS: Teacher training. Intellectual Disability. Physical Education.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, entre todos os pontos a serem destacados, digo que principalmente pela oportunidade de poder realizar uma pesquisa que desde o ensino médio era idealizada e na graduação está sendo possível. Agradeço à minha família e ao meu companheiro, que mesmo à distância, conseguem me transmitir toda a força e boas energias para continuar a jornada, apesar dos problemas de saúde e financeiros; Às minhas companheiras, companheiros de luta e movimentos sociais com os quais dialogo, que no exercício da função social do cidadão vem me fortalecendo para abrir a visão acerca das possibilidades de criar um mundo melhor, numa convivência com equidade e sorosidade mútuas; Às professoras e professores que, de fato, de uma forma ou de outra, também contribuíram para que hoje eu consiga me enxergar apta para a prática docente propriamente dita; Às amigas e amigos que fiz durante a graduação, que são mais que colegas de trabalho e me incendeiam de sorrisos a cada passo que dão e eu digo isso radiante de orgulho; Por fim e não menos importante, agradeço ao professor-orientador, na pessoa do Ms. Saulo Fernandes Melo de Oliveira e às professoras das disciplinas de Metodologia da Investigação Científica e TCC, que me auxiliaram na construção desse projeto e contribuem para que ele tenha sentido, não só de produção científica, mas de intervenção direta na transformação dessa sociedade.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO	3
3 JUSTIFICATIVA.....	5
4 OBJETIVOS	6
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	7
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	11
6.1 Pré-análise	11
6.2 Exploração do material.....	12
6.3 Tratamento dos resultados – a inferência e interpretação	16
6.3.1 Barreiras pedagógicas	16
6.3.2 Barreiras estruturais	21
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS	25
APÊNDICES	28

1 INTRODUÇÃO

De meados do século XX em diante, precisamente no ano de 1993 (MANTOAN, 2011), houve muitos debates de movimentos sociais, em relação às formas de discriminação, o que impediam e impedem, o exercício da cidadania das pessoas, inclusive das pessoas com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE), conceito que surge a partir do Relatório Warnock apud Coelho (2007), organizado pelo primeiro Comitê do Reino Unido, onde a justificativa foi a constatação de que uma em cada cinco crianças observadas pelo comitê, apresentava necessidades educacionais especiais em algum período do seu percurso escolar.

No Brasil, o conceito de NEE, chega por meio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mas foi redefinido e atualizado, passando a abranger as crianças e jovens, que tem necessidades relacionadas não só às deficiências mas também os indivíduos com altas habilidades/superdotados, em situação de rua, advindas de populações remotas ou nômades, pertencentes às minorias étnicas ou culturais e de áreas ou grupos desfavorecidos com dificuldades educacionais especiais.

Com o passar desse período histórico, vai se fortalecendo a crítica às práticas de segregação e exclusão de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, a questionamentos dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem. Já no contexto do movimento político visando a meta de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO no mesmo ano do lançamento da Declaração de Salamanca, aprofundou as discussões e trouxe a problemática dos aspectos gerais com relação à escola não acessível a todos estudantes.

Os projetos de mudanças nas políticas públicas passam então a serem impulsionados quando os diversos movimentos existentes, passam a buscar novas reflexões acerca do modelo de espaço escolar e assim buscar identificar todas as possíveis formas de exclusão e, assim, a proposta de inclusão escolar começa a ser pensada com maior ênfase. Tal perspectiva, leva ao debate sobre a situação futura da educação especial, o que necessitaria de mudanças estruturais: construção de políticas de formação, financiamento e gestão - necessárias para a transformação da estrutura educacional, já que o objetivo é assegurar as condições de acesso; participação e aprendizagem de todos estudantes, concebendo o espaço escolar enquanto ambiente que reconhece e valoriza as diferenças.

De forma inversa ao crescente movimento em todo o mundo pela inclusão, no Brasil, surge no mesmo ano, o documento chamado Política Nacional de Educação Especial

(UNESCO, 1994), que com um discurso de integração e fundamentados com caráter normalizador, atribui às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, a característica de incapacitante, passando o indivíduo a “ter” impedimentos para sua inclusão educacional e social.

Assim, no Brasil, a educação especial trava um grande embate em relação aos conceitos que a ela estão atrelados, como o de inclusão e o de integração, que de acordo com Sánchez (2005, p.5), é vista como “[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”.

A proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016).

Acreditamos que a formação inicial de professores não seja tão satisfatória a fim de que ensinem estudantes com deficiência em turma regular (CRUZ; FERREIRA 2005), inclusive, aqueles com deficiência intelectual por ter barreiras para além das físicas e, que a presença de professores de educação física em turmas de educação especial seja escassa, o que é lamentável pois a atuação e ocupação desse local permitiria, inclusive um reforço à legitimação da área, segundo Bracht (2001).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de inclusão é muito questionado em vários debates acerca da educação escolar (BRASIL, 2005, p.11), uma educação eficiente, que colocam a escola enquanto comunidades educativas, independente de quais fossem as “características pessoais, psicológicas ou sociais” dos alunos, mesmo que tenha ou não deficiência, devem responder às necessidades destes.

A legislação brasileira, de acordo com o Decreto N° 7.611 (BRASIL, 2011, baseia-se em garantir, pelo menos aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, deficiência e altas habilidades/superdotação, serviços de apoio especializados que têm direito, visando eliminar as barreiras que comumente atrapalham ou impedem o processo de escolarização.

Sendo que em paralelo a todo o esforço feito para que haja legitimação da Educação Especial como sendo inclusiva não só para os indivíduos com Deficiência Intelectual (DI), o que de acordo com Freitas (2010, p.1) é:

[...] é o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo no período de desenvolvimento (antes dos 18 anos), e associado às limitações de, pelo menos, dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade em comunicação, cuidado pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

Já que para Ballard (1997) apud Sanchez (2005), incluir é não discriminar as deficiências, as culturas nem os gêneros, para assim dirigir-se a todos os estudantes de uma comunidade escolar sem que haja nenhuma exceção.

Assim, com todo esse avanço, vemos que nas comunidades escolares, tais estudantes estão ocupando a cada dia, seus espaços nas escolas regulares, por meio de amparo legal; com a responsabilidade social de impedir ações prejudiciais como negligenciar a educação para estes ou limitar suas ações e contribuições, mesmo quando esta educação se dá de maneira adaptada, garantindo os direitos como cidadão. Sabendo disso e dialogando com Bracht (1999), percebe-se que a prática esportiva na escola, principalmente no componente curricular Educação Física lecionado por um professor da área, vem tentando tornar formal, ao longo dos anos, a identidade de seus conteúdos, como também o reconhecimento dos objetivos gerais almejados neste contexto. É preciso reforçar que planejar o programa ou proposta

metodológica de educação física nas escolas, deve ser uma ação feita a partir: Do projeto político-pedagógico; das vias de respeito aos princípios do desenvolvimento humano (SHAFFER, 2005); e das “características próprias das pessoas com deficiência” (GIMENEZ, 2005), promovendo sempre o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas, socioafetivas e sociopolíticas.

Então, podemos comparar essas reflexões com a discussão acerca das barreiras/impedimentos, como citamos acima, nos debruçando sob a visão de que o conhecimento veiculado pela educação física, historicamente, estruturou-se para atender demandas de construção do corpo sadio, belo e enérgico, atendendo padrões de estética, de perfeição e de rendimento, como afirmam Castro (1997, p.22) e Foucault (1987). Assim, surgem várias formas de atuação – manuais, cartilhas, artigos e técnicas - onde o professor perceberá como quebrar esses paradigmas de padrão estético e ensinar pessoas com deficiência; um exemplo disso, imagine na aula de balé, um estudante que não consegue manter seu tronco na posição, como o professor lidaria com isso. Agora imagine como seria lidar com as deficiências intelectuais? É significativamente diferente? As possibilidades e perspectivas de ações, são menores? Partindo desse pressuposto, será que o professor se inquieta e questiona-se sobre a sua formação? É isso que tentaremos observar ao tentar perceber se a formação inicial do professor, atende às expectativas quanto às necessidades de conhecimentos e vivências, permitindo lidar com alunos com deficiência intelectual.

Sasaki (2009, p.5) explica que algumas barreiras “[...] se apresentam implicitamente, mas que na prática impedem ou dificultam para certas pessoas a utilização dos serviços [...]”. E este mesmo autor, desde o início de suas pesquisas, principalmente a partir dos anos 50, vem denunciar diversos tipos de barreiras que impedem o desenvolvimento das pessoas com deficiência, e nós, com esse trabalho nos debruçamos sobre os impedimentos possíveis de serem encontrados no ambiente escolar e nos perguntamos: “Quais as barreiras/impedimentos no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual e quais as influências da formação do professor?”

3 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho justifica-se pela carência de estudos na área de formação e formação continuada em Pernambuco, para professores de estudantes com deficiência intelectual e por saber que há poucos professores de educação física, graduados atuando diretamente com esses alunos, o que torna essa pesquisa ainda mais socialmente necessária e instigante. Sendo essa uma forma de contribuir para reforçar a legitimidade da área, a fim de beneficiar a população estudantil com deficiência intelectual, mesmo que dentro das formas mais viáveis de pesquisa e intervenção, haja outro grande desafio: o de buscar apresentar formas de melhoramento em alguns quadros, tanto na quantidade de estudos e investigações na área, quanto na realidade das estratégias de aprimoramento e qualidade de formação, colaborando no processo inclusivo.

4 OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

Analisar sob a perspectiva de professores (as) de estudantes na modalidade de ensino que é a educação especial, sobre a atuação no processo inclusivo e sobre a formação voltada para esse público, refletindo assim sobre a importância da atuação do professor de educação física com esse público no ensino regular.

4.2 Objetivos específicos

- Identificar a existência de barreiras para atender estudantes com deficiência intelectual no ensino especial considerando a formação inicial e suas possíveis contribuições;
- Discutir imputações/ potencialidades na formação, sob a prática docente e aprendizado de estudantes com deficiência intelectual;
- Apontar as possibilidades de diminuir as possíveis barreiras ou mesmo minimizar suas influências no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A palavra método vem do grego “methodos”, o que significa basicamente “caminho para chegar a um fim”, Tartuce (2006, p.11) descreve método como sendo um caminho que vai em direção a um objetivo e afirmando que metodologia é o estudo desses métodos, onde estase apresenta como o “corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa”.

Esta pesquisa teve como sujeitos, professoras que lecionam para estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, formadas em Pedagogia, em instituições privadas da região, a escola é pública, da rede municipal de Vitória de Santo Antão-PE, a instituição é referência em educação especial no município e por isso foi escolhida como campo de pesquisa. Tais profissionais, tem mais de 1 ano e meio de experiência com estudantes com deficiência intelectual, esse o foi o único critério de inclusão/exclusão, por isso a quantidade de sujeitos foi 9 (nove) professoras. E trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual não se atenta para a representatividade quantitativa, pois busca explicar o porque dos argumentos, exprimindo o que convém ser feito, sem representar em números os valores e as trocas simbólicas. Além de não se submeter à prova de fatos, uma vez que os dados analisados não podem ser mensurados, assim como descrevem Gerhardt; Souza (2009). O objetivo da amostra a partir da pesquisa qualitativa é destrinchar informações aprofundadas adquiridas em forma de diálogo e/ou observação, mesmo que seja pequena ou grande, o que importa é que “seja capaz de produzir novas informações (POUPART, 2008)”.

A natureza da pesquisa é de caráter aplicada, que ainda de acordo com Gerhardt; Souza (2009), ela objetiva “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos (p.35)”, envolvendo “verdades e interesses locais”.

Nessa pesquisa, quanto ao objetivo, descreveram-se fatos e fenômenos de determinada realidade e, assim como afirma Trivinos (1987, p.112), os estudos descritivos podem ser analisados e criticados principalmente porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos, pois não se trata de verificação através da observação. Mas se não ocorrer um exame crítico das informações ou se este não for imparcial, os resultados podem ser equivocados, o que torna as técnicas de coleta de dados, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

Esse tipo de pesquisa caracteriza-se por se tratar de investigações nas quais além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, há a realização de coleta de dados em campo junto a pessoas, podendo ter o recurso de diferentes tipos de pesquisa, como descreve Fonseca

(2002). Para desenvolver procedimentos que tenham embasamento em referenciais teóricos, realizamos discussões entre a pesquisa de campo e a literatura. Para tanto, dialogamos principalmente com Bracht (1999), Cruz; Ferreira (2005), Gimenez (2005) e Ressel *et al.* (2008), além de leis, portarias e diretrizes nacionais.

Para a coleta de dados foi realizada a técnica de Grupo Focal (GF), dividida em 2 (duas) sessões, de 45 minutos, pelo fato de que as professoras selecionadas compartilham do mesmo local de trabalho e isso tende a favorecer os relatos e trocas de experiências, necessidades, dificuldades e inclusive a forma com que cada uma atua diante de situações diversas e adversas, como discorre Ressel *et al.* (2008). Antes de iniciar os GF's, realizamos entrevistas individuais, visando obter informações referentes à identificação pessoal e perspectiva de cada colaboradora em participar do trabalho.

As reuniões com os grupos, foram bem preparadas, contendo: planejamento de acordo com o objetivo de cada sessão; agendamento prévio de local, hora e data; preparação, limpeza e arejamento do local; manutenção e seleção antecipada do gravador e outros materiais de coleta; organização em círculo permitindo interação direta entre os sujeitos. Pois, segundo Ressel *et al.* (2008, p.781): “O ambiente das sessões grupais deve ser agradável, confortável e acolhedor”.

Fizemos a análise do material coletado através de transcrições feitas manualmente e anotadas em diário de campo, organizado por ordem de fala nas sessões. Após transcrever, fizemos uma categorização utilizando como critério de inclusão, a relevância dos conteúdos para a pesquisa, onde as categorias foram definidas a Posteriori, que de acordo com Câmara (2013), trata-se de categorias que foram adquiridas após a coleta dos dados. A categorização e sub-categorização, de acordo com Câmara (2013), permite reunir um maior número de informações, a partir de uma esquematização, possibilitando correlacionar classes de acontecimentos para organizá-los.

Para Bardin (2011, p.182-188), o processo de Análise do conteúdo se dá em um processo de três etapas: 1) a pré-análise é identificada enquanto fase de organização, onde se estabelecem procedimentos bem definidos, embora flexíveis; 2) a exploração do material onde se identifica os termos e classifica-os de acordo com a ordem semântica, fase que se baseia em codificar os termos, classificar por ordem semântica e categorização; 3) Tratamento dos resultados – a inferência e interpretação que é baseado em análise dos resultados brutos, onde é necessário torná-los significativos e válidos, fazendo uma interpretação que deve ir além do conteúdo presente nos documentos, interessando apenas o conteúdo latente..

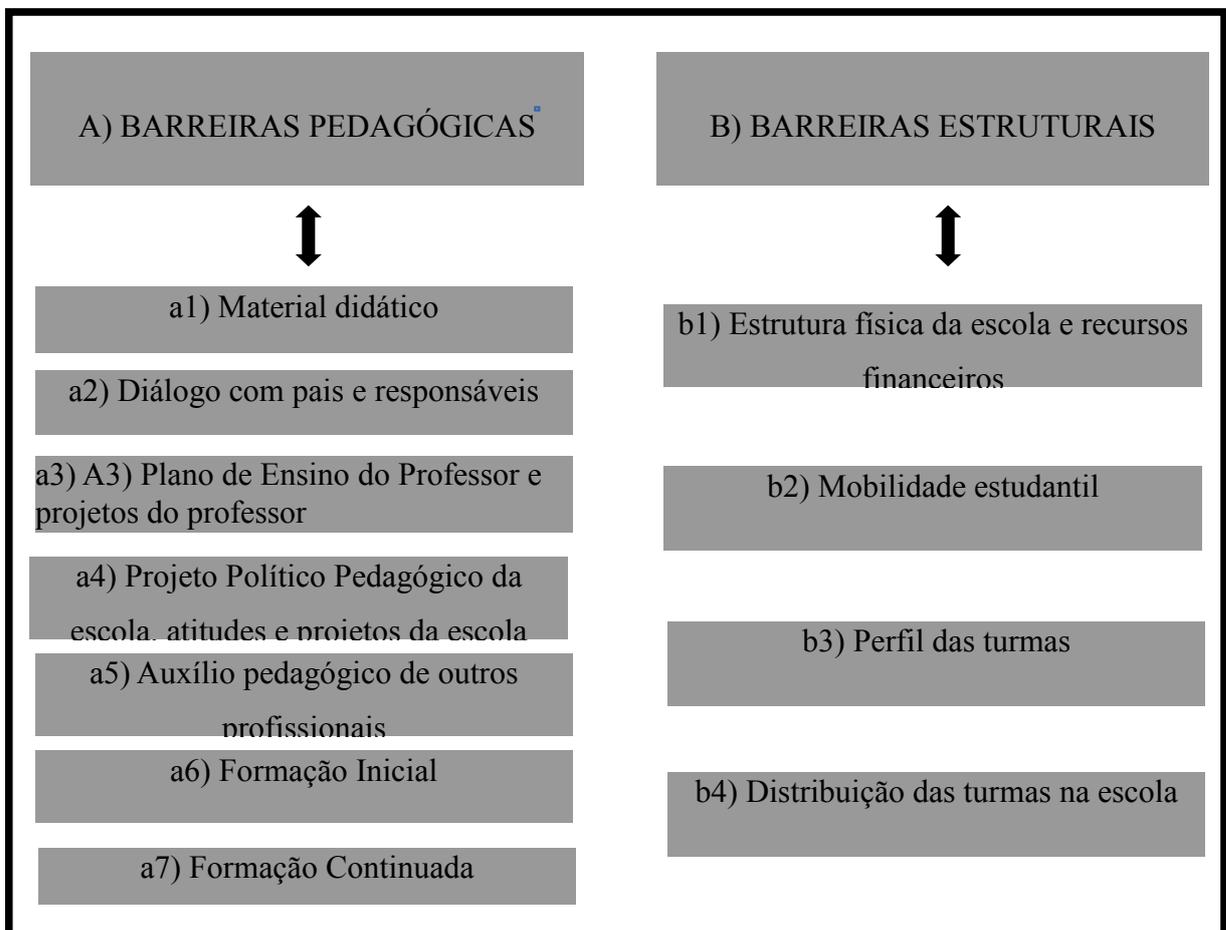
Este estudo faz parte de uma ação de extensão vinculada a um projeto vigente na Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão, que tem como objetivo qualificar a atuação dos professores no sentido de orientar e acompanhar aulas de educação física para estudantes na modalidade de Educação Especial.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Pré-Análise

Para Bardin (2011), o processo de Análise do conteúdo se dá em um processo de três etapas: a pré-análise que é identificada enquanto fase de organização, onde se estabelecem procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Tendo como base as observações das falas dos sujeitos desta pesquisa, conseguimos encontrar categorias, como consta na figura 1, tais quais: a) Barreiras Pedagógicas; b) Barreiras Estruturais; que ainda se subdividira sub-categorias: a1) Material didático; a2) Diálogo com pais e responsáveis; a3) Plano de Ensino do Professor e projetos do professor; a4) Projeto Político Pedagógico da escola, atitudes e projetos da escola; a5) Auxílio pedagógico de outros profissionais; a6) Formação Inicial; a7) Formação Continuada; b1) Estrutura física da escola e recursos financeiros; b2) Mobilidade estudantil; b3) Perfil das turmas; b4) Distribuição das turmas na escola.

Figura 1 - As Categorias e suas Sub-categorias



Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

6.2 Exploração do material

A partir da divisão em categorias e sub-categorias, percebemos a importância em classificar de forma cuidadosa, os registros feitos pelas professoras, como consta nos Quadros de 1 a 11.

Quadro 1 - Barreiras Pedagógica: Material Didático

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
A) Barreiras Pedagógicas	A1) Material didático	<p>“não temos recursos para comprar os materiais”; “Fica tudo concentrado na sala de recursos, isso não é bom, porque os alunos teriam mais desenvolvimento se tivesse materiais disponíveis pra eles toda hora”; “principalmente recursos para questão lúdica só com papel folha caderno não garantimos o aprendizado completo do aluno, pois recurso para material lúdico não tem nenhum só na sala de AEE, mas fica lá na sala só para aquele momento, não temos disponível na sala de aula para todos”; “Nós professoras e a diretora tentamos fazer coisas diferentes mas não temos muitos recursos, mas não é falta de vontade não, é as condições mesmo”; “Se tivesse livro, pra eles, por exemplo o livro da Educação Infantil se chegasse para eles, eles trabalhariam tranquilo, mas não tem”; “eu acho que seria mais propício na inclusão esse material didático, nós das salas especiais teríamos alguma dificuldade”; “Se temos turmas com muitos alunos, não tem material didático disponível para todas as professoras”; “como recurso também poderíamos ter um alfabeto móvel, para facilitar na questão tátil, isso é muito importante e aqui não tem”.</p>

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 2 - Barreiras Pedagógicas: Diálogo com pais e responsáveis

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
A) Barreiras Pedagógicas	A2) Diálogo com pais e responsáveis	<p>“eu tenho alunos que conseguiria ir para a inclusão mas os pais não aceitam e não querem, quando a gente diz que já dá para ir para a inclusão eles dizem que não”; “eu tenho criança que lê escreve se comunica normalmente mas o pai não aceita”; “já veio a mãe de um aluno, que eu chamei e de maneira nenhuma ela aceitou que o filho fosse para a inclusão”; “eu também tenho caso de que as mães de maneira nenhuma de jeito nenhum aceita”; “Não se tem um trabalho com a comunidade escolar no geral”; “tem um aluno meu que relata que no lugar onde ele mora quando ele passa as pessoas já dizem ‘Olha aquele menino que é débil mental’, ‘Olha o filho de fulana que é deficiente’, vivem assim são tratados assim agora a gente acredita que por mais que a gente tente mudar o que eles pensam sobre si mesmo preciso de um trabalho em conjunto porque muitas vezes a gente trabalha as questões na escola e em casa não é trabalhado”; “já vem de casa, aquele pensamento de que ele não consegue”; “porque o dia a dia delas com eles também não é fácil, porque tem muitos que são rejeitados pela própria mãe”; “E eles são muito carentes viu? Também precisa de atenção com os pais, alguns pais também precisam de tratamento, eles também precisam ser trabalhados”; “Precisa chamar os pais pra que deem suas opiniões e contribuam também”; “Deveria ter projetos que visasse o engajamento dos Pais”; “Falta estratégias para acolher os pais”</p>

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 3 - Barreiras Pedagógicas: Plano de Ensino e projetos do professor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
A) Barreiras Pedagógicas	A3) Plano de Ensino do Professor e projetos do professor	<p>“Projetos nós ainda não temos pois não temos recursos para isso os projetos nós temos apenas nos sonhos mas para realizar as condições são precárias”; “Assim eu penso que nós professoras, podíamos nos reunir e ver isso porque sozinha é muito complicado, eu já falei isso em reuniões, mas as pessoas não dão importância ficam dizendo que é muito difícil”; “Não. Os projetos estão na cabeça da gente (risos), Eu mesma digo que sozinha é difícil, porque tenho dois empregos e à noite tenho que planejar as coisas para o dia seguinte. Tem que ser trabalho em conjunto”; “Sabe que nem tem projetos? Nem sobra tempo. Mas eu acho que não precisa”; “Só sei que a troca de gestão municipal, é sempre ruim pra os estudantes, não há continuação de atividades, não há comunicação entre os antigos professores e os novos. É bem complicado”</p>

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 4 - Barreiras Pedagógicas: Projeto Político Pedagógico, atitudes e projetos da escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
A) Barreiras Pedagógicas	A4) Projeto Político Pedagógico da escola, atitudes e projetos da escola	“até agora não temos em mãos o PPP”; “é preciso que a escola vá em busca de recursos, principalmente recursos para questão lúdica só com papel folha caderno não se garante aprendizado completo do aluno, pois recurso para material lúdico não tem nenhum só na sala de AEE, mas fica lá na sala só para aquele momento, não temos disponível na sala de aula para todos”; “Deveria ter projetos que visasse o engajamento dos Pais”; “Falta estratégias para acolher os pais”; “quando chegamos aqui, sabe como é mudança de gestão pública, então encontramos projetos de outras pessoas que não tinha nem formação. projetos em andamento que acabaram porque não nos deram nada escrito para continuarmos.”

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 5 - Barreiras Pedagógicas: Auxílio pedagógico de outros profissionais

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
A) Barreiras Pedagógicas	A5) Auxílio pedagógico de outros profissionais	“É Difícil não ter auxiliar, principalmente pela questão de não ter com quem dividir as funções, os trabalhos, faz aquilo ok?! ok, vamos lá, fulano assim tá ótimo, fulano assim vai prejudicar a coluna dele, do mesmo jeito que eu combinava com a outra menina tu faz isso eu faço aquilo, e hoje em dia não hoje em dia eu sou responsável por tudo, Apesar de que os alunos me ajudam muito, algumas me ajudam sim. isso mostra que eles são capazes de compreender a situação e interagir conosco dando um bom feedback, mas isso em alguns casos não em todos. enfim meus alunos estão interagindo, por exemplo tem horas que dois chamam para ajudá-los na mesma hora, e o outro já grita tia tá sozinha Calma que ela já vai, E aí tem uns que seguram a fralda segura o xixi mais um pouquinho”; “Já eu estou sem auxiliar a algum tempo, mas no tempo que tive auxiliar, no início ela ficou um pouco assustada, mas aos poucos foi chegando à percepção da realidade, do como é difícil lidar com várias deficiências numa mesma turma. Depois chegou outra pessoa também para me auxiliar, mas por motivos maiores ela também não ficou, mas assim eu estou com 10 alunos, sozinha, é difícil, então assim, é muito difícil”; “é a sala mais agitada e não tem auxiliar” “precisamos de uma pessoa formada e preparada para dar esse tipo de aula um profissional habilitado na área para dar um suporte”; “um profissional de educação física eu acho que a gente deveria ter maior suporte”; “por exemplo um fisioterapeuta”; “o aluno Lucas que ele é autista Severo e ele é bem dependente também e ele não faz nada na questão pedagógica e com a educação física acredito que eu conseguisse conciliar a questão pedagógica e o desenvolvimento físico”; “a maior necessidade é realmente essa, a de sentar todas as professoras, ou melhor, todos os profissionais da escola e pensar em decisões que sejam realmente feitas, tudo em conjunto”

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 6 - Barreiras Pedagógicas: Formação Inicial

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
A) Barreiras Pedagógicas	A6) Formação Inicial	<p>“É só o marketing, de que é isso é aquilo, mas quando você cursa, tem muita teoria e leituras, primeiro que os professores muitos não tem nem mestrado, alguns só com pós já conseguem dar aula na faculdade, então não chega a ser tão diferentes de nós que estamos tendo aquela aula. Eu falo assim, mas é da minha realidade, de faculdade privada, eu sei que não são todas assim. Mas deixou muito a desejar a graduação. Tem que buscar fora, porque não dá conta. Muita teoria e pouca prática”; “Eu acho que a graduação não prepara diretamente”; “no começo eu não sabia o que fazer, porque não tinha nada de experiência, nem no estágio eu tive alunos com deficiência”; “Eu tô praticamente tendo aula com os meninos da federal (risos)”; “E aí chegou Mateus sem ter nada a ver caiu de paraquedas na minha sala e eu sem nenhuma formação para lidar com ele talvez por ser mais desafiador esteja marcando minha carreira”; “ para mim tá sendo tudo novo Pois nunca tinha trabalhado com educação especial e na faculdade”; “é como se chegasse num lugar e ficasse perdida”; “uma experiência que houve foi uma autista uma aluna que hoje não se encontra mais na escola, ela era assim muito agressiva, agrediu a professora auxiliar na hora eu não soube como tratar aquilo, eu não estudei isso”; “se fomos esperar apenas pela graduação, não conseguimos”; “a graduação só nos prepara para saber as leis, as normas, os PCN's, essas coisas, direciona você para prestar concurso você só precisa aprender sobre os pensadores, agora para ensinar como lidar em sala de aula ou você vai buscar na internet ou por experiências de amigas professoras que já vivenciaram”; “muito diferente a teoria da prática”; “só o que temos é teoria ”; “De disciplinas que nos desse uma base, só libras e Educação Especial na graduação, mesmo assim conteúdo escasso, muita teoria”; “também psicomotricidade até fomos para a AACD, para observarmos, mas muito superficialmente”; “Na minha opinião as graduações deixa muito a desejar”; “Pra mim quase nada é tão novo, porque meus alunos não tem muita resposta aos estímulos que eu dou, mas acho que é devido as deficiências deles mesmo”; “olha o menino não interagia com ninguém, o menino não gostava de brincar, o menino não gostava de mim. Eu só sei que quando eu chegava perto dele, eu ficava sem saber o que fazer, menina eu fiquei com aquilo na cabeça e quase desisti de dar aula pra ele”; “É o mais agitado que eu tenho, ele que anima a turma. É o amor de tia. Já os outros, meu Deus, são muito paradinhos, mas é por conta da limitação de cada um”; “Eu tenho muita dificuldade de envolver eles em aulas com movimentos assim, apesar de que não tento muito. Eu reconheço, eu tenho pouca base com essa questão”; “são muito paradinhos, no canto deles, então em alguns casos eu prefiro deixá-los no mundinho deles, estimulando aos poucos”.</p>

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 7 - Barreiras Pedagógicas: Formação Continuada

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
A) Barreiras Pedagógicas	A7) Formação Continuada	“na especialização a gente faz propostas de aula, mas não é a mesma coisa pois vemos que não tem nada a ver a Teoria com a prática, na hora que vai para a prática é outra coisa”; “por exemplo teve uma capacitação aqui há duas semanas atrás quem ensinou que ao ensinar para o autista que se pegarmos a mão dele por trás ajuda muito no desenvolvimento isso nunca foi dito nem Na graduação nem na pós em AEE”.

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 8 - Barreiras Estruturais: Estrutura física da escola e recursos financeiros

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
B) Barreiras Estruturais	B1) Estrutura física da escola e recursos financeiros	“A quadra aqui, é descoberta e é precária mas dá pra fazer alguma coisa de tardezinha”; “sabemos que a escola ainda não está totalmente pronta para receber esses alunos, não está totalmente adaptada para as crianças.”; “maior problema é a estrutura física que não temos adequada”; “o que está deixando a desejar no momento é a estrutura física”; “Falta um espaço adequado”; “Temos um espaço mas é no sol temos medo dos meninos caírem”; “já eu acho que não é espaço, ou seja, mais espaço e, sim, aproveitar o espaço que temos e torná-lo acessível nem que Para isso precisamos passar por reformas adequadas, exemplo: não conseguimos trabalhar em círculo”; “as salas são cheias de bancas pelo menos a minha é, E olha que só tenho cinco alunos mas a sala cheia de banca”; “a estrutura da escola é muito precária”; “Como Temos vários alunos que não andam deveríamos ter um chão apropriado para eles ficarem à vontade, um piso melhor”; “a escola tenta fazer esforços, mas sem os devidos recursos não adianta”; “Acho que não tem muito o que fazer, porque não tem dinheiro, como vai fazer? Um bingo, uma rifa, não adianta em nada”

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 9 - Barreiras Estruturais: Mobilidade estudantil

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
B) Barreiras Estruturais	B2) Mobilidade estudantil	“Tem um projeto para eles de manhã, mas não participam por que as atividades são no contra turno então eles não podem se deslocar pela manhã e passar o dia todo na escola, pois não temos essa estrutura, temos o problema de acesso a transporte público adaptado”.

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 10 - Barreiras Estruturais: Perfil das turmas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
B) Barreiras Estruturais	B3) Perfil das turmas	<p>“Eu tenho alunos com autismo severo, tenho alunos com dislexia, tenho aluno com pc, tenho aluno com pc e autismo, ou seja, tem um bocado de deficiência numa mesma turma”;</p> <p>“E aí chegou Mateus sem ter nada a ver com os outros alunos, caiu de paraquedas na minha sala e eu sem nenhuma formação para lidar com ele”;</p> <p>“Eu tenho um aluno que escreve, lê, já outros não sabe nem o que significa cada letra, tudo que a gente ensina hoje, amanhã ele não sabe de nada”;</p> <p>“de repente chega um aluno que não tem nada a ver e não consegue se enquadrar no perfil da turma, é um desafio grande para nós”;</p> <p>“Precisa de uma sala aqui na escola como o EJA, já com perfil de turma específico, onde colocaria os alunos, não que sejam os melhores mas aqueles que, pelo menos, já desenvolveram a leitura e a escrita e, colocaria na mesma sala, E assim a gente modificaria os professores para fazer estilo EJA mesmo uma que sabe mais português daí se encaixa em tal turma, outra na matemática mais específico, para fazer um período de transição entre o especial e o regular”;</p> <p>“porque se esses alunos permanecerem a vida toda numa sala de ensino especial eles não vão ter nenhum avanço significativo”;</p> <p>“Eu tenho um aluno com 56 anos”;</p> <p>“Eu tenho um aluno com 50, mas se eles tivessem antes Talvez alcançasse um nível maior desenvolvimento, mas aí depende do grau da deficiência”;</p> <p>“eles precisam muito da minha ajuda, principalmente o Mateus que eu falei, que tem PC, às vezes eu tenho que parar atividade que todos acompanhe, tem uns que não tiram do quadro, pela questão de problemas na coordenação motora, e alunos como Mateus a gente só trabalha a questão da socialização, porque quando eu dou um lápis a ele, ele quebra, quando eu dou um caderno ele joga, sem querer, Na verdade ele gosta de barulho, ele quer que eu grite com ele que eu cante alto, que eu bata palmas perto dele, ele quer tocar quer segurar na mão da gente, e os outros? por exemplo tem um que não suporta barulho, ele PC mas também é autista.”</p>

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

Quadro 11- Barreiras Estruturais: Distribuição das turmas na escola

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	REGISTROS
B) Barreiras Estruturais	B4) Distribuição das turmas na escola	<p>“alunos da regular não respeitam os nossos alunos, é uma luta quando tem algum problema”;</p> <p>“aqui é uma escola voltada também para ensino regular então Os alunos não têm informação suficiente de lidar com os outros alunos com deficiência na escola”;</p> <p>‘meus alunos não conseguem ir para a inclusão porque os outros colegas não aceitam e não entendem a deficiência deles”;</p> <p>“nas salas de regular, existe muito preconceito, não respeitam, e também os professores da regular muitas vezes não estão preparados para receber esses alunos”;</p> <p>“eu levei meu aluno no dia de um evento para inclusão, ele disse que não gostou, se sentiu excluído”</p>

Fonte: SILVA, E. C. L., 2018.

6.3 Tratamento dos resultados – a inferência e interpretação

No contexto da pesquisa percebe-se que a Educação Especial se traduz em Educação no seu significado mais amplo na medida em que conta como um instrumento que não lhe permite apenas receber e compreender as peculiaridades, mas também atender eficientemente as necessidades e interesses daqueles que dela precisa.

É possível encontrar algumas contradições nos resultados da pesquisa, já que o Decreto 6.571/2008, determina que o Atendimento Educacional Especializado-AEE precisa ser entendido enquanto “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Art.1º, § 1)”.

E o que ouvimos dos relatos das professoras é que o trabalho delas são feitos exclusivamente voltados para alunos na modalidade de ensino especial, que é uma ação contrária ao que determina as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que por meio da Resolução Nº. 4 CNE/CEB, define, que cabe aos sistemas de ensino, efetuarem as matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento em turmas de ensino regular e, quando for o caso, no Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009). Sendo assim, o AEE deveria servir de integração com o projeto político pedagógico - PPP da escola; aproximar a família da escola e permitir que participem dos processos pedagógicos; e, ser realizado de forma articulada com as demais políticas públicas. Na prática docente, existem alguns desafios diários que ao logo do tempo tendem a receber certas adaptações. Na presente pesquisa, identificamos que essa ideia realmente se aplica, mas que não necessariamente funciona.

6.3.1 Barreiras pedagógicas

A1) Materiais didáticos

Quando questionadas acerca das condições de ensino e de recursos, a principal queixa das professoras é a necessidade de obter material didático que seja adequado ao público com o qual elas lidam diariamente. Fato que segundo elas é motivado pelo não cumprimentos das exigências presentes nas Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2015), que prevê investimentos específicos

para administração e financiamento de escolas como a escola campo deste estudo. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) indica que os sistemas de ensino, que vai desde escolas comuns até centros de referência, devem ser organizados, assim como os programas precisam ser aplicados levando em consideração, as diferenças entre características e necessidades dos alunos; mas além dos apontamentos sobre a falta de recursos didáticos, as profissionais ainda destacam a importância de se ter inovações na produção de material didático para o público com deficiência, enquanto isso, uma delas ressalva que “*seria mais propício na inclusão esse material didático, nós das salas especiais teríamos alguma dificuldade*”¹, onde ela se refere à utilização de livros apenas nas salas de ensino regular, onde os alunos com deficiência intelectual estejam inseridos.

A2) Diálogo com os pais

Núñez (2003), ao pesquisar sobre famílias nas quais há pelo menos um filho com algum tipo de deficiência, observou os conflitos existentes nos vínculos e os fatores que trariam riscos para a convivência de tais famílias e, chegou à conclusão de que certos conflitos familiares, surgem devido às possibilidades de adaptação com o desafio e não necessariamente por ter um filho com deficiência. A principal barreira apontada pelas professoras com relação ao diálogo entre os pais dos alunos é a dificuldade destes entenderem as reais capacidades e habilidades dos próprios filhos. Essa fala foi unânime, todas elas conseguiram identificar essa questão, pois é algo que segundo elas, interfere muito no desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, Fiumi (2003), vem chamar atenção para um outro ponto a ser analisado nos pais, que é a falta de informações ou informações incompletas, sobre as particularidades das deficiências de seus filhos. As próprias professoras entrevistadas apontam a necessidade de se procurar estratégias de aproximação desses pais na realidade escolar dos alunos, mas Fiamenghi Jr (2007, p.244) reforça a importância de uma abordagem cuidadosa com os pais por parte dos profissionais; principalmente porque alguns deles demonstram precisar de uma atenção maior, inclusive sobre o estado de saúde mental, vemos essa questão quando uma das entrevistadas destaca que os alunos “*são muito carentes [...] Também precisa de atenção com os pais, alguns pais também precisam de tratamento*”². Nesse sentido, a partir do diálogo conscientizador e humanizado entre os pais e escola, a estratégia de Educação Especial, se aproximaria da inclusão. Para isso, as Orientações para implementação da Política de

1 Consultar Quadro 1, página 10.

2 Consultar Quadro 2, página 11.

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2016) recomenda que cabe “à família, compartilhar do processo de escolarização da estudante, tendo em vista o acesso, participação e sucesso em todas as atividades escolares para seu pleno desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional, com autonomia e independência (p.114)”.

A3) Plano de Ensino do Professor e projetos do professor

No ato da coleta dos dados, percebemos que nenhuma das professoras tem seu próprio plano de ensino, utilizam apenas o plano disponibilizado pelo município, o que para Moretto (2007), pode ser um risco à eficiência do processo ensino-aprendizagem, pois planejar se refere à organização das ações, ideias e informações. Talvez as professoras reclamem tanto da sobrecarga de atividades e dificuldades de se organizar pedagogicamente porque falta o que o autor chama de “meios que facilitam o trabalho” do professor para com os alunos, e as relações deles entre si. Foi possível identificar nos relatos que não há articulação entre as professoras, algo parecido como uma estratégia de ação para facilitar o cotidiano na sala de aula e é aí que Libâneo (1994, p.222) vem trazer o alerta para a urgência que é tê-lo, ele destaca que um plano de ensino “*É a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico*”³. Além disso, identificamos também nas falas das entrevistadas que se sentem presas ao plano que lhes é proposto pelo município e acabam realizando ações sem um norte específico e, assim, é preciso deixar claro que o plano não deve ser usado como um instrumento regulador das ações e sim um instrumento norteador, que proporciona flexibilidade e autonomia: nos processos que dele se sobressairão, nas resoluções de problemas e tomada de decisões (CASTRO, 2008).

A4) Projeto Político Pedagógico da escola, atitudes e projetos da escola.

Uma das estratégias do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, meta 19, estratégia 19.6), prevê que haja estímulo à participação e consulta de todos os profissionais da área da educação, de alunos e alunas e, de seus familiares, no processo de construção dos PPP's (Projetos político-pedagógicos), da grade curricular, dos planos que organizam a gestão escolar e os possíveis regimentos escolares “assegurando a participação dos pais na avaliação

3 Consultar Quadro 3, página 11.

de docentes e gestores escolares”. Nesse contexto, o fato da escola não ter definido ou mesmo se tiver, não ter disponibilizado para as professoras, acaba piorando o processo de ensino-aprendizagem pois permite que haja certa desordem sobre o norteamento das ações que incluem e afetam diretamente os alunos, uma vez que são eles os principais personagens da ação docente (CASTRO, 2008). Ao serem questionadas com relação às atitudes que a escola toma enquanto comunidade acadêmica que acolhe os alunos com deficiência intelectual, as professoras apontam que é preciso ir em busca de recursos, mas elas citam que “*é preciso que a escola vá em busca de recursos*”, dando brecha a uma interpretação de que elas não se veem como sendo parte da escola. A isso, Max Weber, um famoso filósofo vem dizer que “a ação de certos membros de um grupo é atribuída ao resto; ou se supõe, e de fato ocorre, que o resto considera a ação como ‘legítima’ para eles próprios e assumindo para eles um caráter de compromisso (KINZO, 1980, p. 24)”. Em seguida é apontado um outro problema, que é a questão de influência da questão político partidária estudada por Sartori apud Kinzo (1980), onde as professoras dizem não haver controle da continuidade da proposta de ensino-aprendizagem, pois todas as vezes em que ocorre mudança de gestores municipais, ou seja, quando novos governantes são eleitos, muitos projetos são descontinuados, como na seguinte fala de uma delas: “*quando chegamos aqui, sabe como é mudança de gestão pública, então encontramos projetos de outras pessoas que não tinha nem formação. projetos em andamento que acabaram porque não nos deram nada escrito para continuarmos.*”⁴

A5) Auxílio pedagógico de outros profissionais

A intervenção multiprofissional é de extrema importância em atividades desempenhadas com um objetivo em comum no espaço escolar (SILVA, 2016) e o que vimos ao ouvir o relato das professoras é que há certa carência da intervenção de outros profissionais no processo de desenvolvimento dos alunos; os profissionais que segundo elas desempenhariam papel fundamental, seriam um professor ou professora de educação física e um ou uma profissional fisioterapeuta. Na escola há uma psicopedagoga, mas segundo as professoras, não é o suficiente, principalmente para aulas que requerem movimento físico. A questão do apoio de um profissional auxiliar também foi discutida e curiosamente a professora que tem mais alunos e os alunos mais severos, não tinha, em sua sala, uma professora auxiliar. Chama a atenção, sobre a organização em conjunto das ações entre os profissionais, quando uma das professoras relata que “*a maior necessidade é realmente essa, a de sentar todas as*

4 Consultar Quadro 4, página 12.

*professoras, ou melhor, todos os profissionais da escola e pensar em decisões que sejam realmente feitas, tudo em conjunto”*⁵. Silva (2016), em seus estudos sobre a ação multiprofissional na educação inclusiva conclui que não basta inserir os profissionais no ambiente e pedi-los que desempenhem seus papéis, é preciso que haja diálogo e troca de ideias entre cada um dos profissionais, de forma que toda a comunidade escolar participe.

A6) Formação Inicial

Tardif (1991), explica sobre a lógica conteudista e de forma complexa afirma que a relação dos docentes em sala de aula, não se baseia apenas na transmissão de conhecimentos pré-definidos, há trocas, mas a prática, deveria se apresentar enquanto manifestações reais de vários saberes, o que cria divisão entre teoria e prática, o que não poderia ocorrer num espaço de formação, há saberes diferentes, mas um não anula o outro. É isso que identificamos nos desabafos das professoras ao descreverem como foi constituída a grade curricular delas e como foram as abordagens, segundo elas há muito embasamento teórico, porém não tiveram a oportunidade de entenderem aqueles mesmos conteúdos, na prática, no cotidiano escolar, pois tiveram poucas experiências no campo de atuação, durante a graduação. Segundo elas ainda, o fato de terem escolhido a educação especial, acabou piorando ainda mais, pois se já não haviam tido sucesso com relação às vivências práticas, na escola, com alunos de turmas regulares, muito menos tiveram com turmas especiais. O que nos faz refletir que o principal problema não é a grade curricular e sim a compreensão de currículo como algo mais amplo e segundo Torres (1995, p.16), refletir sobre currículo requer reflexões acerca de determinadas concepções, “não só do educativo, mas do social, do político, do cultural etc”.

A7) Formação Continuada

O Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que fala sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), determina que haja formação de educadores, gestores e dos outros profissionais da escola, no sentido da educação na perspectiva da educação inclusiva, no que diz respeito à aprendizagem e relações interpessoais. Mas nem as próprias professoras, segundo elas, mesmo tendo cursado a pós-graduação, não se veem preparadas pela formação continuada específica, para atuarem no AEE, mais uma vez, porque há tamanha disparidade entre teoria e prática. De acordo com Cruz *et al.* (2005), a formação continuada para ser eficaz

5 Consultar Quadro 5, página 12.

precisa ser um processo que conduza ao aprimoramento do conjunto de informações advindas da formação inicial, em nível de graduação e não um processo que conduza a uma mera revisão dessa formação, como um resumo ou algo parecido.

6.3.2 Barreiras estruturais

B1) Estrutura física da escola e recursos financeiros

Sobre a questão de estrutura física escolar, é unânime entre as professoras, que esse é um problema nacional das escolas públicas, mas sentem que escolas que tem turmas de ensino especial precisam de um olhar diferenciado, inclusive por questões de saúde e segurança da integridade física. Esse apontamento das professoras, chega a concordar com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), que no seu parágrafo 2º assegura que haja “adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade”. Como uma estratégia interessante de se pensar, uma das professoras lançam a seguinte proposta: *“já eu acho que não é espaço, ou seja, mais espaço e, sim, aproveitar o espaço que temos e torná-lo acessível nem que para isso precisamos passar por reformas adequadas, exemplo: não conseguimos trabalhar em círculo”*. Assim elas vão sugerindo: *“Como temos vários alunos que não andam deveríamos ter um chão apropriado para eles ficarem à vontade, um piso melhor”* e, outra complementa a ideia, reforçando que não é necessário algo tão grande e fantástico mas que apenas é preciso questionar por quê *“as salas são cheias de bancas pelo menos a minha é e olha que só tenho cinco alunos mas a sala cheia de banca”*⁶. Vemos que elas mesmas conseguem identificar estratégias que diminuiriam os problemas, mas as professoras conseguem identificar que falta diálogo em conjunto, o que podemos chamar de descentralização das decisões (LUCK, 2008a). Há certo pessimismo por parte de algumas, principalmente pela falta de recursos, mas baseando-se no conceito de gestão democrática (LUCK, 2007b), é possível encontrar saídas.

B2) Mobilidade estudantil

Weishaln (1990, apud Medeiros, 2015, p.6) define mobilidade em seus estudos, como a habilidade de locomoção dada ou desempenhada pelo indivíduo com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, no caso da escola campo da pesquisa vimos que a estrutura física acaba limitando a circulação de alguns estudantes. Mas o maior problema que inclui

6 Consultar Quadro 8, página 14.

mobilidade e acesso dos estudantes ao local da escola, é que eles dependem de transporte municipal, o qual está disponível apenas para os horários de chegada e saída da escola, em um único turno que é o vespertino. Na escola é realizado um projeto em parceria com a UFPE-CAV (Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória), onde graduandos dos cursos de educação física realizam intervenções nas turmas de ensino especial, mas ele ocorre no período da manhã; as professoras falaram desse projeto durante vários momentos das sessões e levantaram a questão da necessidade do auxílio de um professor de educação física nas aulas, na tentativa de realizar atividades que diminuam o impacto dos problemas da mobilidade reduzida de alguns alunos, dentro da escola. Quando uma das professoras diz: *“Tem um projeto para eles de manhã, mas não participam por que as atividades são no contra turno então eles não podem se deslocar pela manhã e passar o dia todo na escola, pois não temos essa estrutura, temos o problema de acesso a transporte público adaptado”*⁷, iniciou-se um diálogo entre elas- o que segundo as profissionais, não é nem um pouco comum esses momentos- para buscar estratégias de dialogar com os professores responsáveis pelo projeto, para tentar ampliar os horários de intervenção, ou seja, mais uma vez, durante as sessões, elas identificaram que é preciso pensar juntas para ir em busca de soluções. Sobre a disponibilidade do transporte público, como foi relatado nas sessões, é precária a questão da acessibilidade que é prevista no Artº 8º, Inciso I do Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004), como sendo a condição básica para o uso seguro e de autonomia total ou assistida, também dos serviços de transporte, por parte de usuários que tem, entre outras, a limitação de mobilidade reduzida.

B3) Perfil das turmas

A disposição 35ª da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), indica que cada escola deveria funcionar enquanto uma comunidade coletiva e responsável por qualquer indício de sucesso ou fracasso educacional dos estudantes, individualmente. Desse modo, as professoras entendem que é um problema estar com alunos com deficiências tão diferentes numa mesma sala de aula, inclusive tem uma delas que chega a citar: *“Eu tenho alunos com autismo severo, tenho alunos com dislexia, tenho aluno com pc, tenho aluno com pc e autismo, ou seja, tem um bocado de deficiência numa mesma turma”* - e a outra complementa: *“de repente chega um aluno que não tem nada a ver e não consegue se enquadrar no perfil*

7 Consultar Quadro 9, página 14.

da turma, é um desafio grande para nós”⁸. “Pc”, significa paralisia cerebral, assim percebemos que elas utilizam esse termo tão naturalmente no diálogo e demonstram que conseguem certa adaptação devido à necessidade. Didaticamente, cada turma teria suas características e cada aluno teria suas particularidades (LIBÂNEO, 1994), mas essa disparidade, acaba inviabilizando algumas possibilidades de ações que integrem os alunos, na tentativa de promover certa inclusão, mesmo numa sala de ensino especializado, é o que relatam as professoras, as quais sugerem uma proposta de turma parecida com o EJA (Ensino de Jovens e Adultos) (BRASIL, 2009), onde uma turma com perfil jovem/ adulto, tem adaptações baseadas nas faixas etárias e nos perfis dos estudantes, tendo o próprio modelo pedagógico.

B4) Distribuição das turmas na escola

A estratégia de disposição das turmas na escola campo da pesquisa é um problema, na visão das professoras, pois alunos de turmas regulares e alunos de turmas especiais precisam dividir os mesmos corredores e áreas comuns da escola, sem nenhum trabalho pedagógico que dê base para esse convívio; o que acaba dando espaço para piadas preconceituosas, aumento do estresse de alunos autistas, dispersão entre outras consequências. As próprias entrevistadas sugerem que haja um trabalho de conscientização por parte dos professores, para com os alunos das turmas regulares, assim como Cortesão (1999) ao lembrar que uma das justificativas do insucesso no processo de ensino-aprendizagem tem relação com o ambiente sociocultural “desfavorecido”, onde os alunos estão inseridos, aponta que é preciso pensar em quais responsabilidades a própria escola tem perante esses processos. Mas, como dialoga Luck (2008a; 2008b; 2007a; 2007b), isso só ocorrerá se o conceito de gestão democrática for entendido na totalidade como realmente é, para além do que determina o MEC (BRASIL, 2017), inclusive porque a partir do processo de “democratização da escola”, surge um paradoxo no momento em que aparece a ideia de universalização do acesso e os ambientes educacionais formais “continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2015, p.17)”: o paradoxo inclusão/exclusão.

8 Consultar Quadro 10, página 15.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, nos permitiu fazer algumas reflexões acerca da formação docente e suas contribuições na atuação profissional em escolas que recebem alunos com Necessidades Educacionais Especializadas, no sentido de que as barreiras encontradas no cotidiano escolar, que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, por serem corriqueiras, precisam ser problematizadas coletivamente entre toda comunidade escolar, que deve incluir a figura do gestor, corpo docente, corpo discente, pais e responsáveis, comunidade na qual a escola está inserida e os demais profissionais engajados com as ações da escola.

Assim, podemos considerar que a estratégia de gestão participativa, se praticada na sua totalidade, permitiria maior resolutividade da maioria das situações-problemas encontrados nas ações às quais a comunidade escolar se debruça em realizar. A formação inicial não supre as necessidades pedagógicas que o campo de atuação, a escola, requer, principalmente pela disparidade que há entre teoria e prática, que fragmenta o conhecimento e não dá aos graduandos, subsídios e condições de assimilação entre a aplicabilidade das teorias e dos planejamentos. Não seria suficiente rever apenas a estrutura dos modelos de cursos e grades curriculares dos cursos de graduação, mas sim é preciso reavaliar as propostas iniciais dos cursos, a ideia motriz, baseando-se nos pressupostos de quem se quer formar, para quê e para quem.

A formação continuada exerceria papel fundamental se, seguisse no sentido de aprimorar os conhecimentos supostamente construídos antes e depois da graduação, ou seja, para isso, precisa-se modificar desde o início, pois se o início não foi bom, a probabilidade de êxito no que vem a seguir é bem menor, ou não, mas de fato, será menos rica em capital cultural diversificado, de acordo com área escolhida. É necessário voltar no início e reavaliar, porque há o dualismo e a dicotomia “teoria x prática” e porque separá-los não seria uma forma viável para garantir o aprendizado, principalmente porque assimilar, e torna mais complicado se separarmos.

É preciso destacar que qualquer profissional que esteja atuando e/ou seja inserido no AEE, esteja realmente engajado com os o processo desta proposta e. de forma conjunta com um melhor diálogo com os pais, consigam que alunos possam ir para as turmas inclusivas.

Consideramos também que esse se trata de um trabalho que precisa retornar à escola e contribuir de alguma forma para diminuir os efeitos das barreiras apontadas pelas professoras entrevistadas, onde a principal foi a dificuldade de trabalhar em conjunto, no que diz respeito à tomadas de decisões e resoluções de situações-problemas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas-SP, v. 19, n. 48, p. 69-88, Ago. 1999.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, F. E. (Org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-79.

BRASIL. **A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: deficiência física**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão. Brasília: Senado, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Decreto nº 5.296, 02/Dez./ 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, Página 5, 03/12/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 23/06/18.

_____. Decreto nº 7.611, 17/Nov./2011. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, Página 5, 18/11/2011. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-norma-pe.html>>. Acesso em: 28/08/17.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases, LDB. 2017**. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: 29/06/2018.

_____. **Orientações Para Implementação Da Política De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 05/07/2018.

_____. **Princípios da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf>. Acesso em: 06/06/2018.

_____. **Resolução Nº 196 de 10 de outubro de 1996:** diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/sites/default/files/anexos/legislacao/1996/51388/resolu_o_196_96_cns_26201.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Minas Gerais: **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Brasília-DF, v. 6, n. 2, a.3, p.179-191, jul/dez. 2013.

CASTRO, C. Os militares e a introdução da educação física no Brasil. **Rev. Corpore sano - Antropolítica**. Niterói-RJ, n. 2, p.61-78, 1997.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Athena Revista Científica de Educação**, Curitiba-PR, v. 10, n. 10, p. 49-62, jan./jun. 2008.

COELHO, C. M.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUSA, J. M. (Org.). **Atas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e atores**. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira, 2007.

CORTESÃO, L. O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: reflexões críticas. **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**, Lisboa, p.1-23, 1999.

CRUZ, G.C.; FERREIRA, J.R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.19, n.2, p.163-80, abr./jun. 2005.

FIAMENGHI JR, G. A.; MESSA, A. A. Pais, Filhos e Deficiência: Estudos Sobre as Relações Familiares. Universidade Presbiteriana Mackenzie, **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília-DF, v.27, n.2. p. 236-245, 2007.

FIUMI, A. **Orientação Familiar:** o Profissional Fisioterapeuta segundo a Percepção das Mães de Crianças Portadoras de Paralisia Cerebral. 2003. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, A.F.; SOARES, F.A.; PEREIRA, E.T. Aspectos gerais da deficiência intelectual. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, v. 15, n. 151, Dez. 2010.

GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. (Org.). **Atividade física e deficiência mental**. Barueri-SP: Manole, 2005.

KINZO, M. D. **Representação política e sistema eleitoral no Brasil**. São Paulo: Ed. Símbolo, 1980.

LIBÃNEO, J. C. **Didática**. 21. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, H. *et al.* **A escola participativa: a gestão escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEDEIROS, L. A.; ACIOLY, A. S. G.; SILVA, R. F. Design inclusivo-uma proposta de produto para auxiliar a locomoção da criança deficiente visual. **Human Factors in Design**. João Pessoa-PB, v.4, n.8, p 174-191, nov/ 2015.

MORETTO, V. P. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÚÑEZ, B. A Família com uma Criança com Deficiência: seus Conflitos Vinculados. **Arquivos Argentinos de Pediatria**, Buenos Aires: Sociedade Argentina de Pediatria, v.101, n.2, p.133-42, 2003.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RESSEL, Lúcia Beatriz et al . O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 17, n. 4, p. 779-786, Dez. 2008

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n1, p. 7-18, Out/2005.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo-SP: Thomson Learning, 2005.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva**. 2016. 182 p. Dissertação (Mestrado) - UFSCar, São Carlos, 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Teoria e educação, 1991.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Genebra: ONU, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2018.

WEISHALN, R. Orientation and mobility in the blind children. New York: Englewood Cliffs. 1990.

APÊNDICE A - ROTEIROS

ROTEIRA I

1ª SESSÃO

- Apresentação dos componentes da mesa que será composta pelo mediador/pesquisador e sujeitos (Professores);
- Apresentação de protocolos (documentos) e procedimentos (Grupo Focal: duração de 30 a 50 minutos, exposição oral, registro em forma de gravação de áudio);
- Apresentação da temática e do objetivo da sessão: Proposta da 1ª sessão- Apontar e desenvolver argumentos sobre pontos negativos da formação e da atuação docente ao lecionar para estudantes com deficiência intelectual, priorizando barreiras e desafios no ensino na educação física.

PERGUNTAS NORTEADORAS: 1ª sessão

- ✓ Qual a formação acadêmica?
- ✓ Quantos anos faz que trabalha na área da deficiência?
- ✓ Quais as experiências acerca da área da deficiência intelectual?
- ✓ Quantos estudantes com deficiência intelectual você leciona? Quais as deficiências?
- ✓ Avalie a escola enquanto comunidade educativa para receber esses estudantes com deficiência intelectual (gestão, estrutura, corpo docente, corpo discente...) (pontos positivos e negativos nessa ordem);
- ✓ Relate, se houver, as barreiras (pontos negativos) encontradas para dar aulas de Educação Física para estudantes com deficiência intelectual;
- ✓ Relate, se houver, as barreiras (pontos negativos) encontradas pelos estudantes com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física;
- ✓ Enquanto projetos da escola que incluam diretamente os estudantes com deficiência intelectual na prática da educação física, existe algum? Se sim, diga o nome e os objetivos. Se não, existe em outra área que não seja a educação física? Se sim, diga o nome e os objetivos;
- ✓ Enquanto projetos de professores que incluam diretamente os estudantes com deficiência intelectual na prática da educação física, existe algum? Se sim, diga o nome e os objetivos. Se não, existe em outra área que não seja a educação física? Se sim, diga o nome e os objetivos.

ROTEIRO II

2ª SESSÃO

- Relembrar os procedimentos (Grupo Focal: duração de 30 a 50 minutos, exposição oral, registro em forma de gravação de áudio);
- Relembrar a temática e dizer o objetivo da sessão: Proposta da 2ª sessão- Apontar e desenvolver argumentos sobre pontos positivos acerca da formação e da atuação docente ao lecionar para estudantes com deficiência intelectual, priorizando possibilidades de ação docente no ensino na educação física.

PERGUNTAS NORTEADORAS: 2ª sessão

- ✓ Das experiências na área da deficiência intelectual, cite as que mais marcaram positivamente sua carreira?
- ✓ Descreva como atuar diante das barreiras (se elas existem) encontrados ao dar aulas de Educação Física para estudantes com deficiência intelectual;
- ✓ Descreva como os estudantes com deficiência intelectual se posicionam diante das barreiras da deficiência e diga se existem estratégias deles mesmos, para realizarem as aulas de Educação Física;
- ✓ Pontue as possíveis estratégias que podem ser tomadas pela escola para receber melhor esses estudantes com deficiência intelectual (gestão, estrutura, corpo docente, corpo discente...);
- ✓ Enquanto projetos da escola que incluam diretamente os estudantes com deficiência intelectual na prática da educação física: O que você lançaria como proposta? Esta proposta considera os diferentes tipos de deficiência intelectual? OBS.: Considere objetivo e a metodologia.