



Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada:

REFLEXÕES e
PERSPECTIVAS

**DEBORA GAMBARY FREIRE
RUBENS VENDITTI JÚNIOR
MILTON VIEIRA DO PRADO JÚNIOR**



**Estágio Curricular Supervisionado,
Teoria Bioecológica e Formação Profissional
em Educação Física Adaptada:
reflexões e perspectivas**



Pedro & João
editores

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Processo 88882.434194/2019-01 (vigência de 01/09/2019 a 31/07/2020), Bolsa Demanda Social, pelo programa de Pós-Graduação Interdisciplinar PPG-DHT (Desenvolvimento Humano e Tecnologias- Unesp RC/ IB).



**Debora Gambary Freire
Rubens Venditti Júnior
Milton Vieira do Prado Júnior**

**Estágio Curricular Supervisionado,
Teoria Bioecológica e Formação Profissional
em Educação Física Adaptada:
reflexões e perspectivas**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Debora Gambary Freire; Rubens Venditti Júnior; Milton Vieira do Prado Júnior

Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: reflexões e perspectivas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 305p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0468-0 [Impresso]

978-65-265-0469-7 [Digital]

1. Estágio Curricular Supervisionado. 2. Teoria Bioecológica. 3. Formação Profissional. 4. Educação Física Adaptada. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

- Quem estará nas trincheiras ao teu lado?
- E isso importa?...
- Mais do que a própria guerra.
(Ernest Hemingway)



1

¹ Figura 01- Figura ilustrativa à situação de soldados na trincheira, fazendo alusão ao companheirismo e amizade para os autores desta obra. Domínio Público. *REPORTAGEM ONLINE DA NATIONAL GEOGRAPHIC: “ARQUEOLOGIA REVELA SEGREDOS DAS TRINCHEIRAS DA PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL: RAIOS LASER E FOTOGRAFIAS AÉREAS ESTÃO AJUDANDO A DESVENDAR AS HISTÓRIAS OCULTAS DA GRANDE GUERRA”* (FOTO POR MEGAN GANNON). PUBLICADO EM 12 DE JAN. DE 2020 09:00 BRT, ATUALIZADO 5 DE NOV. DE 2020 03:22 BRT. Acessado em 21/12/2022. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2020/01/arqueologia-revela-segredos-das-trincheiras-da-primeira-guerra-mundial> .

PARTE I

ELEMENTOS PRE-TEXTUAIS

**(Agradecimentos, Dedicatórias, Prefácio e
Apresentação Inicial-Prelúdio)**

AGRADECIMENTOS

Agradecemos
A todos nossos Alunos e Alunas,
Estagiários e Estagiárias em formação acadêmica,
Que participaram da pesquisa de campo;
E a nossos (as) colegas de profissão e docência,
Que de alguma forma colaboraram para a realização e confecção
desta obra!

Importante lembrar o agradecimento à
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
(UNESP),
Principalmente à Faculdade de Ciências (FC) do Câmpus de
Bauru
E ao Instituto de Biociências (IB) do Câmpus de Rio Claro,
Pelo incentivo e ajuda financeira por intermédio
Da Coordenação do Programa de Pós-Graduação
Em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG DHT) da
UNESP RC,
Na figura do Prof. Dr. Alexandre Gabarra de Oliveira (DEF-IB/
UNESP RC).

Finalmente, mas não menos importante,
A todos nossos familiares
Colegas de profissão, de instituição e amigos,
Tanto do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia
Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE- FC/ UNESP
BAURU),
Sob coordenação do Prof. Dr. Rubens Venditti Jr (UNESP
BAURU/FC-DEF);
Quanto do Laboratório de Pesquisas em Educação Física
(LAPEF- FC/ UNESP BAURU), sob coordenação
Do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Jr (UNESP BAURU/ FC-
DEF).

Débora, Rubens e Milton

Abril de 2023

DEDICATÓRIAS

Dedico este trabalho às pessoas fundamentais da minha vida, meus pilares e que sempre incentivaram meus estudos e escolhas tanto profissionais como pessoais:

Aos meus pais, Rosa e Otoniel; a minha avó Odete, a minha querida irmã Priscila, que sempre se fez presente, obrigada pelas sábias palavras em momentos de escolhas. Aos meus primos e primas, em especial a você Felipe Gambary.

Minha admiração por vocês é eterna!

Em especial,
À Profa. Dra. Adriana Inês de Paula, Dra. Marli Nabeiro;
Ao meu orientador, Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior e ao
coorientador, Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior,
Que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.

E a todos os docentes que participaram
De minha trajetória e que ainda irão participar.

Obrigada pelo apoio!

Debora Gambary Freire

Dedico e agradeço este trabalho
À minha esposa (Eleine) e meu Filho (Giovanni),
Pelo apoio e paciência durante os momentos de ausência.

Mas lembrem-se: a caminhada quando vivenciada
É mais importante e nos dá mais prazer do que o destino
final.

Caminhando e semeando, no fim terá o que colher.
Vocês dão sentido a minha jornada.

Milton Vieira do Prado Júnior

Dedico este trabalho
Aos meus familiares, MEUS PAIS (Rubens e Sandra José),
Meus Avós (*in memoriam*), Bertão e Nila,
Meus Irmãos (Lizandra e Diego), meu sobrinho Léo,
Caio, meu enteado,
meu sogro e sogra (José e Jacyra “Monamour”),
Meus tios e tias, primos e primas,
Por toda trajetória e histórias (boas) até aqui.

E a minha esposa, Magali Cristina Rodrigues Lameira,
Por todo apoio, ajustes, risadas
(as mais coloridas e empolgantes do mundo)
e ombro mais que amigo neste período de nossas vidas.
Obrigado por todas as conversas, “RP”s, “DR”s,
conhecimento, lealdade e convivência...
“Quando um subir, o outro tem que descer...”.
É um privilégio estar estes tempos do seu lado.
“Amo volo ut sis”.

Rubens Venditti Júnior

LISTA DE ABREVIATURAS

- AF** - Atividade Física
AMA - Atividade Motora Adaptada
APAE-Bauru- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD - Atividade de Vida Diária
BAC - Bacharelado
CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAP - Competência Acadêmico-Profissional
CAPs - Competências Acadêmico-Profissionais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES - Câmara de Educação Superior
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONFED- Conselho Federal de Educação Física
COVID-19- Corona Vírus 19 (*SarsCovid-19*)
CREF- Conselho Regional de Educação Física
DCN-Diretrizes Curriculares Nacionais
DEF - Departamento de Educação Física
DHT -Desenvolvimento Humano e Tecnologias
DI - Deficiência Intelectual
DR/Dr. - Doutor
DRA/Dra. – Doutora
ECS - Estágio Curricular Supervisionado
ECSs - Estágios Curriculares Supervisionados
EF - Educação Física
EFA - Educação Física Adaptada
ES - Ensino Superior
FC - Faculdade de Ciências
FEAFA – Festival de Atividade Física Adaptada
FIB - Faculdades Integradas de Bauru
GEPPEA - Grupo de Estudos, Ensino e Pesquisas em Pedagogia do Esporte Adaptado

IB- Instituto de Biociências
IES- Instituição de Ensino Superior
LAMAPPE - Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte
LAPEF - Laboratório de Pesquisas em Educação Física
LIC-Licenciatura
MEC- Ministério da Educação
NE - Núcleo de Ensino
ONU - Organização das Nações Unidas
PC - Paralisia Cerebral
PCD - Pessoa com Deficiência
PCDs - Pessoas com Deficiência
PO- Professor Orientador
PS - Professor Supervisor
PPCT- Processo, Pessoa, Contexto e Tempo
PPG - Programa de Pós-Graduação
PPG DHT - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias
PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Física Escolar
PSF - Programa Saúde da Família
QAAM - Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais
QPE - Questionário de Percepção do Estágio
QSE - Questionário dos Supervisores de Estágio
QSE-2020 - Questionário dos Supervisores de Estágio de 2020
SESC - Serviço Social do Comércio
SG - Síndromes Genéticas
SP- São Paulo
SORRI-Bauru - Centro Especializado em Reabilitação SORRI
TBDH - Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDA/H - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UB - Universidade de Bauru

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UniPSP- Universidade Pública do Estado de São Paulo

- SUMÁRIO -

PARTE I – ELEMENTOS PRÉ-TEXTUAIS

PREFÁCIO 21

Adriana Inês de Paula

APRESENTAÇÃO 25

(ou simplesmente um Prelúdio)

Debora Gambary Freire

PARTE II – CAPÍTULOS TEÓRICOS E ASPECTOS CONCEITUAIS

Capítulo 1 - O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA INTRODUÇÃO ÀS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL 37

1.1. Um exemplo de Atividade Dirigida a partir destas
primeiras impressões 48

Tarefa 01- ECS 48

Tarefa 02- ECS 52

Capítulo 2 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CONTEXTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP BAURU-SP 57

2.1. A formação profissional em Educação Física:
realidades curriculares 57

2.2. Atuação em EF e Competências Acadêmico-
Profissionais (CAPs) 63

2.3. O(A) discente em formação? Qual o perfil do(a) discente estagiário(a)?	72
2.4. As alteridades do Curso de Bacharelado-especificidades e características	75
2.5. Histórico do Curso pesquisado: Conhecendo o Contexto de Formação Acadêmica no curso de EF (UNESP-Bauru)	87
2.5.1. O curso de Educação Física da UNESP-Bauru e seu Projeto Pedagógico	90
2.5.2. Estrutura atual do curso de Bacharelado em EF da UNESP-Bauru	93
2.6. Estágio Curricular Supervisionado (ECS): o objeto de estudo principal	94
2.7. ECS em Atividade Física para Pessoas com Deficiência	101
Capítulo 3 – TBDH DE BRONFENBRENNER: COMPREENDENDO AS INTERFERÊNCIAS DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO DISCENTE EM ECS	117
<hr/> <hr/>	
PARTE III - A PESQUISA APLICADA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO INCLUSIVA	
Capítulo 4 – PESQUISA APLICADA: MATERIAIS E MÉTODOS	129
4.1. Tipo de Pesquisa e Referenciais Teóricos	130
4.2. Instrumentos propostos	133
4.2.1. O Questionário de Percepção do Estágio (QPE)	133
4.2.2. O Questionário Associado aos Aspectos Motivacionais (QAAM), adaptado para esta pesquisa como Questionário dos Supervisores de Estágio (QSE)	135
4.3. Sujeitos da pesquisa	139
4.4. Procedimentos de Coleta	140

Capítulo 5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES - O ECS E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS	145
5.1. Bloco 01 – A PESSOA e CONTEXTO	148
5.1.1. A PESSOA EM DESENVOLVIMENTO	148
5.1.2. O CONTEXTO	156
5.2. Bloco 02 - PROCESSO e TEMPO	166
5.3. Bloco 03 - COMPARATIVO DOS CLUSTERS ENTRE OS GRUPOS	169
5.3.1. Grupo 1 – Alunos do Período Integral	171
5.3.2. Grupo 2 – Alunos do Período Noturno	178
5.3.3. Um terceiro Cluster - Analisando os dois grupos em conjunto (Grupo 1 e 2)	185
5.4. Bloco 04 - OS SUPERVISORES DE ESTÁGIO: Complementos ou Peças fundamentais no Processo do ECS?	188
Capítulo 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVAS PERSPECTIVAS	195
REFERÊNCIAS	201

PARTE IV - MATERIAIS COMPLEMENTARES E DE APOIO	
APÊNDICES A, B e C (BATAGINI, 2020)	219
APÊNDICE A	219
APÊNDICE B	225
APÊNDICE C	229
ANEXOS (1 a 6)	233
ANEXO 01	235
ANEXO 02	267
ANEXO 03	281
ANEXO 04	283

ANEXO 05	285
ANEXO 06	291

PARTE V

POSFÁCIO

Glauco Nunes Souto Ramos **299**

SOBRE OS AUTORES **301**

CONVIDADOS ESPECIAIS **304**

- PREFÁCIO -

Prof^a. Dr^a. Adriana Inês de Paula
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Quando fiz minha graduação em Educação Física, na Unesp/Bauru, no início dos anos de 1990, por várias vezes viajei de carona com algum/a professor/a, e outras vezes enfrentava de 4 a 5 horas de trem para utilizar a biblioteca da Unesp de Rio Claro, pois tinha um acervo melhor que o nosso - livros da área de Educação Física Adaptada contávamos nos dedos de uma mão (Adams e Rosadas), e sobravam dedos.

Corria entre as prateleiras, devorava o que era possível, copiava (caneta e papel, só para contextualizar) o que dava tempo, e xerocava o que o contado e escasso dinheiro possibilitava. Ainda, na época do desenvolvimento da monografia (TCC), contava com a generosidade da minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Marli Nabeiro que, sempre que possível, nos trazia artigos da biblioteca da USP/São Paulo.

Considerando essa volta no tempo, e os afetos despertados nessa *egotrip*, dá para imaginar com que alegria, entusiasmo e prazer recebi o convite para prefaciar este livro intitulado “Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e formação profissional em Educação Física Adaptada”, da Debora Gambari Freire, minha ex-aluna de graduação, estagiária no projeto de extensão “Equomandala” e orientanda de TCC (até o último mês da graduação); do Rubens Venditti Júnior, companheiro de congressos, de bancas e de encontros compartilhados sempre com muito carinho, respeito e aprendizagens; e do Milton Vieira do Prado Júnior, meu ex-professor da graduação, que entre tantos ensinamentos, me orientou nos primeiros passos da iniciação científica. Minha amiga, meus amigos, obrigada pela honra do convite!

Esta obra representa um importante avanço no campo da educação inclusiva e da formação profissional em Educação Física Adaptada ao dedicar-se a uma lacuna que, de maneira recorrente, se apresenta na narrativa de estudantes concluintes dos cursos de graduação em Educação Física e até mesmo entre profissionais já formadas/os na área. Trata-se da ausência de contato e experiências com pessoas com deficiência, surdas/os, com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou outras diferentes condições.

Por vezes relatam o aporte teórico em EFA, mas não consolidado pela falta da vivência e experiências práticas, que resultam na percepção de incapacidade para a atuação profissional e equívocos na relação com a PCD, como os identificados nos relatos das/os participantes da pesquisadora publicada e aqui exemplificado: *“Antes de realizar a disciplina, olhava para a PCD com pena. Hoje vejo de outra maneira, eles possuem direitos e deveres como todos e devem ser cada vez mais incluídos na sociedade”*.

Para além da atuação de estudantes, orientadoras/es e supervisoras/es de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) no curso de Bacharelado, a preocupação e o cuidado em propor subsídios para a prática de qualidade faz desse livro, sem sombra de dúvida, uma relevante contribuição para todas as pessoas envolvidas com a Educação Física, inclusive aquelas/es atuantes na Educação Física Escolar. Ao oferecer uma robusta lista de opções de links, revistas, artigos, relatórios, experiência de festival, vivências, questionários, filmes, documentários; e sem falar na extensa e seleta lista de referencial bibliográfico, tudo isso coloca essa obra entre as grandes referências da nossa área.

Assim, para que as/os discentes em formação compreendam a importância e usufruam deste componente curricular na formação profissional, e para que as/os profissionais agreguem saberes teóricos e práticos apoiados na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner, sim, essa obra diz à que veio.

Parabenizo o trio por este trabalho inovador e essencial em que a valorização da diversidade e da diferença ganha espaço de

destaque na formação profissional, justamente no ambiente em que a consolidação de conhecimentos e saberes é possível. No local em que a práxis se estabelece a partir da interação entre o indivíduo e o ambiente educacional e suas muitas e dinâmicas influências.

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) recebe de vocês o trato e a abordagem há muito merecida e o resgate necessário desse componente imprescindível à formação de qualidade. A pesquisa desenvolvida por vocês e aqui apresentada comprova isso!

Que ninguém mais precise viajar quatro horas de trem para acessar livros da nossa área, Educação Física Adaptada, mas saibam que eu viajaria esse tanto, entusiasmada, para obter essa obra!

À autora e aos autores, muito obrigada por incrementarem as prateleiras de nossas bibliotecas com essa referência inspiradora para estudantes, professora/es e profissionais da Educação Física e áreas afins.

Ótima leitura a todas, todes e todos!

Março de 2023.

- APRESENTAÇÃO -
(ou simplesmente um Prelúdio)

Debora Gambary Freire
(Primeira Autora da Obra)

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares... É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos". (FERNANDO PESSOA)

Este trabalho é fruto de diversas discussões sobre a formação de profissionais da Educação Física (EF) para atendimento à pessoa com deficiência (PCD), área em que buscamos compreender se os Estágios Curriculares Supervisionados (ECSs) auxiliam os alunos da graduação na árdua tarefa de inserção no mercado de trabalho real e diversificado, além de atender, da melhor forma, a PCD, considerando suas necessidades específicas, adaptações e diversidade inclusiva.

Minha trajetória na área da Educação Física (EF) Adaptada (EFA) se iniciou em 2007, com uma disciplina na graduação de "Projetos Assistenciais em Atividade Física e Saúde I", sob coordenação da Prof^a. Dr^a. Juliana Martins Pereira. Nesta ocasião, realizei um Projeto Social em uma Instituição Especializada em Reabilitação da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo, levando 30 crianças autistas no zoológico municipal da cidade, com lanche, transporte e entrada gratuita.

Algo que ficou marcado foi uma fala dos profissionais de EF da Instituição: "(...) *muitas dessas crianças nunca foram ao zoológico e muitas não têm condições financeiras para ir*". Naquele momento,

refleti sobre minha atuação e tive a certeza de que minha área de atuação e aprofundamento dos estudos seria na EFA.

Na finalização deste projeto, recebi um CD com um vídeo realizado pela Prof^a. Ms. Maria Inês Garcia Ishikawa, que era professora de EF na APAE-Bauru, que guardo até hoje como uma singela recordação do primeiro contato com o público PCD em minha formação inicial.

Após um período curto de ECS na Equoterapia da mesma Instituição Especializada em Reabilitação, iniciei o trabalho em uma empresa de cobrança de Bauru; algo que auxiliou o pagamento das mensalidades da minha faculdade (FIB-Faculdades Integradas de Bauru, mas, tomou meu tempo para algo que precisava ter o contato, vivência e a aprendizagem na EF.

No ano de 2007, tive o prazer de ser aluna da Prof^a. Dr^a. Adriana Inês de Paula, professora da disciplina de EFA, em minha faculdade. Já nas primeiras aulas, procurei por ela e pedi orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na área de Equoterapia. A partir do convívio com a Prof^a. Adriana, tive o imenso prazer de conhecer a Prof^a. Dr^a. Marli Nabeiro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru). Foi a partir deste momento que selamos anos de amizade; além de aprendizagem, conhecimentos e trocas de experiências que acontecem até hoje na área da Equoterapia e EFA.

No ano de 2009, me graduei com o título de Bacharel em EF; lancei-me para o mercado de trabalho na área da EF, sempre fazendo um elo com a EFA. O tempo foi passando, iniciei o curso de Licenciatura em 2011, finalizando em 2012, na mesma Instituição.

Mas, o marco entre a profissional que estudava e pesquisava EFA para a profissional que iria atender e ministrar aulas para PCD ocorreu em 2013, quando comecei a trabalhar na SORRI - Centro Especializado em Reabilitação na cidade de Bauru-SP, instituição renomada e muito importante no contexto inclusivo do estado de São Paulo. No início desta atuação, muitas angústias e dificuldades...

Neste contexto, minha visão sobre deficiência foi totalmente refeita; as turmas eram de 10 a 15 crianças todas com deficiências diversas. Às vezes, em algumas turmas, eu tinha alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Paralisia Cerebral (PC), Síndromes Genéticas (SG), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H) e Deficiência Intelectual (DI).

Não fosse uma cuidadora (formada em Pedagogia), que me auxiliava nas aulas, não sei se daria conta. Aqui vai meu muito obrigada a você, Prof^a. Rachel Mettifogo, minha colega de trabalho e parceira de atuação inclusiva.

Em 2014, participei do Simpósio de Atividades Físicas Adaptadas no SESC-São Carlos, quando conheci “o Professor Fáisca”, hoje meu orientador e um dos co-autores desta obra, o Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior. Lembro que, em uma breve conversa, apresentei meu trabalho e minhas angústias de querer incluir e desenvolver um ótimo trabalho dentro da Instituição.

Foi a partir de 2015 que implementamos uma parceria interinstitucional: o Projeto de Extensão “*Roda-Viva, Roda-Vida*”, que atendia crianças/adultos PCDs, com diferentes deficiências, duas vezes na semana na instituição, vinculando o projeto de extensão universitária da Unesp aos usuários e pacientes daquela instituição especializada.

Além disso, participei de algumas capacitações em projetos de Ginástica Inclusiva para Todos e Atividades Rítmicas e Expressivas Inclusivas, dentro do Projeto “Dançando no Escuro”.

Este primeiro projeto principalmente auxiliava no processo de formação e capacitação dos bolsistas do Projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Ciências (FC), da UNESP de Bauru; sempre discutindo deficiências, abordagens, estratégias e métodos de ensino.

Nesse período, conseguimos também agendar três visitas técnicas com alunos cursando EF e a disciplina relacionada à EFA nesta Instituição Especializada a qual eu trabalhava, para que os referidos discentes tivessem maior contato e experiências tão ricas quanto as que eu tinha, pois eu queria passar todo aquele

conhecimento e contextos inclusivos possíveis à PCD, aos alunos visitantes ou alguns monitores e estagiários que conviveram comigo naquele contexto Institucional, em diversas situações.

Também nesta época atuei dentro da UNESP, no Laboratório Didático de Atividades Aquáticas, levando algumas turmas de usuários da instituição para aulas de natação e adaptação ao meio líquido. Assim, durante o período de trabalho na instituição, também tive o prazer de fazer parte de outro Projeto de Extensão Universitária (“Natação Adaptada”), do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior, da UNESP-Bauru, no Departamento de Educação Física (DEF) da FC. Nesta ocasião, tive o prazer de conhecer meu futuro orientador da especialização que cursaria nesta época, em virtude destas frentes de atuação e pelo contato com o DEF-FC, iniciado a partir deste projeto e parceria com o Prof. Milton.

Com estas duas frentes, passei a conviver com os 2 professores no cotidiano da UNESP e seu maravilhoso Departamento de Educação Física, da Faculdade de Ciências do campus de Bauru-SP. Desta forma, estava eu na piscina 2 ou 3 vezes por semana, atuando com a Professora Rachel e Prof. Milton e também com a parceria consolidada com o projeto de extensão dentro da instituição, com aulas semanais todas as quartas feiras, pela manhã.

Atendíamos nestas aulas do “Roda-Viva”, três turmas de alunos PCDs da Instituição. Passei a frequentar os laboratórios dos dois docentes envolvidos com Atividade Motora Adaptada e percebia uma necessidade latente de retornar ao ambiente acadêmico e voltar a estudar. Nesta época, como dito, também passei a conviver e trocar experiências com os alunos em formação, do curso de EF (bacharelado e licenciatura), durante as atividades destes projetos e em eventos científicos ou cursos de formação.

Passei a me voltar mais para planejar as capacitações e entendia os momentos de ECS e as atividades de extensão com os monitores como possibilidades de formação e capacitação profissional, para aquele público de estudantes em formação, que

buscavam desenvolver suas competências docentes e as habilidades profissionais.

A proposta era transmitir os aprendizados e procedimentos técnico-pedagógicos que eu desenvolvi durante minhas aulas e intervenções inclusivas, transmitir conhecimento de como agir com uma crise de comportamento, como colocar uma órtese ou prótese, como controlar um conflito entre PCDs em aula, ou até estratégias de comunicação com um PCD surdo ou autista.

Passei a sistematizar os planos, registrar os fatos e desenvolver espaços para estas trocas de experiências com os alunos. A partir de algumas conversas com o Prof. Rubens, também tivemos algumas possibilidades de alunos estagiários da Unesp observarem alguns momentos de aula ou realizarem visitas técnicas e apoio em eventos esportivo-culturais da instituição e assim terem mais contato com públicos PCDs.

Enfim, a partir destes momentos de partilha e destas frentes de atividades, comecei a refletir sobre as possibilidades de aprendizagem observacional e a necessidade de refletirmos sobre nossas atuações inclusivas, a partir das situações vividas nas atividades aquáticas, nas aulas do projeto de extensão e com o recebimento de alguns alunos e alunas estagiários da UNESP e de outras instituições.

Também pude perceber diversos tipos de comportamento e posturas discentes, graus de envolvimento e motivação para o cumprimento das horas de ECS e de atividades extensionistas nestas ocasiões. Isso tudo me levou a querer prestar mais atenção ao complexo fenômeno e nas possibilidades educacionais do ECS na formação acadêmica.

Algo que despertou interesse em entrar na área do ECS é o quão importante é a formação inicial, principalmente para a inclusão de PCDs na saúde e educação, bem como a preparação do profissional de EF, que passa a ser crucial nesse processo de inclusão social. E estes contatos também me fizeram repensar a necessidade de me capacitar e atualizar meus conhecimentos,

buscando mais formação continuada, pós-graduação e cursos de formação de curto e médio prazo.

Em uma das visitas dos discentes na referida instituição, ao final das atividades com os alunos com deficiência, realizamos uma roda de conversa para trocar experiências e os relatos dos discentes foram em forma de agradecimentos pela possibilidade do contato e a rica e real troca de experiências, que eram importantes para a formação deles.

Por isso, o trabalho foi embasado pela abordagem da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (teoria esta que norteará os conceitos e propostas desta obra), buscando verificar como está o processo de ECS na área da EF, no curso de bacharelado em EF (especificamente no atendimento à população PCD). Isso se deve ao fato de que Venditti Jr. (2010; 2014; 2018) compreende a importância das experiências advindas das situações de ECS como fontes de construção de competências e habilidades docentes, por experiências diretas e aprendizagem observacional de outros profissionais de EF e EFA; além de encontrar na TBDH de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011), as compreensões sobre a complexidade de sistemas que um ambiente inclusivo permite para a formação e atuação com população PCD, contribuindo para a formação destas competências e também para o processo de reinserção da PCD em contextos sociais.

Chegamos, nesta linha do tempo, em retrospectiva ao ano de 2017, ano em que, literalmente, tudo mudou. Sempre fui incentivada pelos docentes mencionados acima (todos e todas, não somente meus orientadores atuais), para ingressar em um mestrado (acadêmico ou profissional). Mas, por muitas vezes, o medo do inglês adiou a escolha atual.

Na trajetória, ao final do texto da especialização mencionada, estreitamos as parcerias entre as disciplinas orientadas de ECS do DEF-FC da UNESP de Bauru, além de maior presença com os trabalhos do grupo de pesquisa Grupo de Estudos, Ensino e

Pesquisas em Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA), uma das frentes de trabalho do LAMAPPE/ DEF-FC UNESP Bauru.

Com essa aproximação, tive a oportunidade de ser orientada pelo Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior, para começarmos a pensar em algo a ser elaborado e o projeto de pesquisa passa a ganhar forma, corpo e aprofundamento. Também encarei a necessidade e preparação para a fatídica avaliação de proficiência em língua inglesa. Depois, o processo de estudo para as avaliações, entrevistas e projeto para o processo seletivo anual na UNESP Rio Claro-SP.

Tudo em seu tempo, como devia ter sido, acabei sendo aprovada e classificada para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (PPG-DHT) da UNESP-Rio Claro, no Instituto de Biociências (IB).

Foram quase três anos de Mestrado Acadêmico e escolhas profissionais, cursos e eventos científicos. Neste projeto, além da orientação do Prof. Rubens, tive o prazer de ser co-orientada e dar continuidade à linha teórica dos estudos da especialização, com a participação do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior nesta pesquisa, e toda sua bagagem teórico-metodológica na TBDH.

Nessa breve trajetória, a partir das diversas parcerias, até mesmo com obstáculos e quedas, firmamos projetos diversos e inúmeras frentes de trabalho. O professor Faísca sempre me apoiou e incentivou em minhas buscas, visto que acompanhou de perto as difíceis escolhas de serem realizadas; tais como a conciliação inicial entre o trabalho no Centro Especializado de Reabilitação e o projeto de Mestrado, recém aprovado e iniciado, visto que não autorizaram minha liberação para cursar as disciplinas iniciais do programa ao qual havia me matriculado.

Neste momento, a partir de uma obra de Fernando Pessoa, citada ao início do prelúdio (*"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos"*), solicitei, no mês de fevereiro de 2018, com muito pesar e reflexão, meu desligamento desta

instituição e fui me dedicar única e exclusivamente ao projeto de mestrado acadêmico.

Por diversas vezes fui questionada pelos meus superiores e colegas de trabalho: *“Por que fazer mestrado?”*; *“Para que você vai fazer isso?”*; *“Você tem certeza de que vai sair do emprego? Olha lá... Tempos difíceis assim...”*; dentre outras frases de incentivo, otimismo e motivação.

Apenas lamentei e deixei para trás a fase que mais tive experiências com PCD e aprendizagem real, em contexto prático e inclusivo. Este ciclo foi finalizado, com tristeza e alegria ao mesmo tempo, pois tenho a certeza de que realizei um ótimo trabalho e consegui incluir PCDs em atividades físicas na comunidade.

Ao sair desta instituição, almejava à docência em ensino superior, para transmitir todo aquele conhecimento aos discentes e hoje posso, efetivamente, em alto e bom tom, dizer que alcancei e tenho ao meu lado sempre a presença de ótimos docentes, incentivando minha nova trajetória profissional. Estas experiências e o contato com as pesquisas em EFA e pesquisadores da área, me permitiram diversas releituras e reflexões a respeito da atuação profissional inclusiva.

Talvez um pouco destes sentimentos se resumam na figura 02, a seguir, de maneira descontraída nos quadrinhos da Turma da Mônica, Cebolinha e Cascão discutem sobre as questões de atuação profissional e realizações, inclusive as escolhas e sacrifícios pessoais que cada um deve fazer para atuar naquilo que gosta.

Também é importante aqui dizer que já iniciei a nova jornada da docência no ensino superior. Já fui responsável pela disciplina de *“Educação Física para Pessoas com Deficiência”* e *“Práticas Formativas em Educação Física para Pessoas com Deficiência”* no curso de licenciatura em EF da UNESP-Bauru, no primeiro semestre de 2019, como estágio docência remunerado (pós-graduanda bolsista), mas, a busca pela excelência e pelo interesse científico estava apenas começando.

Finalizei em 2020 o mestrado e estamos produzindo os excertos da dissertação. Este livro é o principal produto dele! Atualmente, estou no doutorado sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior e coorientação da Profa. Dra. Diana Margarida Pinheiro de Aguiar Vieira, do Instituto Politécnico do Porto, em Portugal.

A jornada basicamente se iniciou, e, agora, neste percurso de buscar a maestria e a excelência em ensinar, posso dizer que sou, ainda, apenas uma eterna aprendiz ...

Este trabalho é fruto de minha dissertação de mestrado, reformulada e atualizada para o formato de livro, com o apoio de meus dois orientadores desta jornada.

Esperamos que desfrutem da leitura e que a mesma consiga trazer provocações e espaços de discussões e reflexões acadêmicas acaloradas e que permitam o desenvolvimento efetivo da diversidade humana, do respeito às diferenças e da inclusão da PCD nas práticas corporais, atividade física, esportes e exercício físico.

Boa jornada a todos nós!

Débora Gambary Freire

Dezembro de 2022,
Primeiro dia de Verão

Figura 02 – Quadrinhos da Turma da Mônica. Cascão e seu amigo Cebolinha, refletindo a respeito da profissão e do futuro na vida adulta. Reflexões muito complexas, diretamente relacionadas à temática deste trabalho: formação acadêmica e atuação profissional.



Fonte: Quadrinhos da Turma da Mônica. Excerto de Revista em Quadrinhos (SOUSA, [s.d.], [s.p.]

PARTE II
CAPÍTULOS TEÓRICOS E
ASPECTOS CONCEITUAIS

- Capítulo 1 -

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA INTRODUÇÃO ÀS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A gente tem que lutar para
tornar possível o que ainda não é possível.
Isto faz parte da tarefa histórica
de redesenhar e reconstruir o mundo.
(PAULO FREIRE)

Uma área de pesquisa em expansão é a área dos estudos sobre Estágio Curricular Supervisionado – ECS – (SILVA; DRIGO, 2012), que é um componente indispensável e fundamental para a formação na área da saúde e educação. São diversos os autores e linhas metodológicas que destacam a importância do contato com a realidade profissional e a diversidade de contextos e possibilidades de atuação (TARDIF, 2002; VENDITTI JR, 2010; SILVA; DRIGO, 2012).

A discussão entre Nóvoa (2002; 2009), Veiga (2002) e Pimenta (2001) compartilha a ideia de que o(a) estagiário(a) adote o processo de transformação durante o ECS como processo de “ação - reflexão - nova ação”, para que ocorra a efetividade da atuação profissional (BATAGINI, 2020). Nessa linha de reflexão, Pimenta (2004) ressalta a importância do ECS na formação, ressignificando os saberes, trazendo reflexões sobre a profissão e a construção da identidade profissional em diferentes contextos possíveis na realidade do mercado de trabalho efetivo na sociedade contemporânea.

Visto que a proposta do ECS é promover uma aprendizagem que irá integrar ao processo de formação do futuro profissional de Educação Física, o objetivo desta obra foi analisar o ECS em

Atividade Física para Pessoas com Deficiência (PCD), na formação dos discentes do curso de bacharelado em Educação Física, apresentando, assim, as características e perfis dos grupos investigados.

A obra é engendrada teoricamente num referencial sólido e consistente, sendo um estudo de caso e apropriando-se da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (BATAGINI, 2020; BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011).²

A análise, realizada à luz da TBDH de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011), aponta a importância do ECS na área do atendimento à PCD e na formação em EF. A análise permitiu uma reflexão sobre os agentes que fazem parte do desenvolvimento efetivo do ECS na formação do profissional de EF (BATAGINI, 2020).³

Desta forma, a utilização de referenciais teóricos e embasamento são elementos primordiais para estabelecermos as discussões necessárias nesta pesquisa. O referencial teórico central para realizarmos as discussões será a TBDH de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011), pois a teoria do autor consegue dar significado e mudar o comportamento da pessoa inserida no contexto social a ser considerado. Segundo Bronfenbrenner (1996), pode-se definir a ecologia do desenvolvimento humano como:

²Nesta pesquisa, que deu origem ao livro, Batagini (2020) analisou, por meio de um questionário estruturado, desenvolvido no estudo e aplicado aos discentes de bacharelado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Bauru, no que tange a aspectos referentes (e pertinentes na formação acadêmica) ao ECS; e um questionário associado aos aspectos motivacionais de (VENDITTI JR, 2005; 2010; 2014), já validado e aplicado em outras pesquisas. Este segundo questionário foi aplicado para seis supervisores de ECS que recebem os discentes da UNESP – Bauru.

³Foram avaliadas duas turmas do curso de EF, modalidade em bacharelado da UNESP, campus de Bauru (grupo 1 – período integral e grupo 2 – período noturno), que realizaram aulas com o mesmo docente responsável pelas disciplinas de ECS no atendimento à PCD, no ano de 2018/2019.

O estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afetado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos (BRONFENBRENNER, 1996, p.18).

Levando em consideração que o ECS é um importante momento de formação inicial dos futuros profissionais de EF, a teoria de Bronfenbrenner vem para fortalecer a ideia das relações interpessoais nos ambientes (ECS e universidade), relações harmônicas com os supervisores que acompanham esse processo de formação inicial; bem como das parcerias estabelecidas pelo discente, passando pelos procedimentos e preparação para o momento de ingresso nestes ECS, às partilhas e trocas de experiências de sucesso (e também de fracasso), realizadas no ECS (BATAGINI, 2020).

E é por isso que a TBDH pode ser considerada um importante caminho na pesquisa, para auxiliar na compreensão dos fatores envolvidos na relação tríade (discente, docente, supervisor de estágio) com o ambiente, uma vez que o comportamento do discente pode ser determinado pela maneira como o ambiente é percebido por ele e pelas influências que este ambiente apresenta (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011).

Apropriando-nos desse referencial teórico, um processo desta complexidade, considerando-se esses elementos, apresentam maiores chances de contribuir para o desenvolvimento efetivo do profissional (em formação) de EF dentro do ECS.

Diante de tais considerações aqui apresentadas, esta obra se encontra desenhada e foi estruturada da seguinte maneira: o livro tem 5 partes, distribuídas da seguinte forma: Parte I- Elementos Pré-Textuais, nesta parte temos além dos *Agradecimentos*, *Dedicatórias*, um *Prefácio* com a nobre participação da Prof^a. Dr^a. Adriana Inês de Paula (UFPR), apresentando e fazendo algumas considerações iniciais sobre o livro; bem como uma *Apresentação (Prelúdio)*, por parte de uma das autoras da obra; em seguida

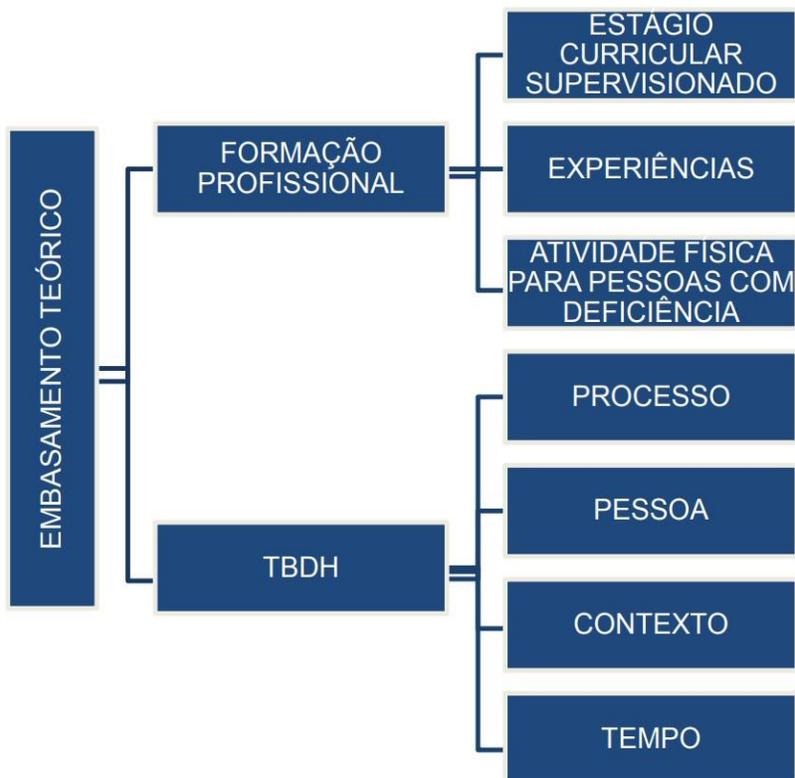
temos a Parte II- Capítulos Teóricos e Aspectos Conceituais, trazendo 4 capítulos que abordam o ECS e aproximações à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), que compõem o *Capítulo 1*; em seguida, apresentamos um capítulo sobre a *formação profissional, as competências acadêmico-profissionais e o formato do curso de bacharelado em EF* que foi pesquisado, o curso de EF na Unesp-Bauru, da Faculdade de Ciências (*Capítulo 2*). O *Capítulo 3* enfoca o objeto central desta obra que é o ECS- *Estágio Curricular Supervisionado*, com diversos aspectos de discussão; para, finalmente, no *Capítulo 4*, tratarmos sobre aprofundamentos na TBDH e suas possibilidades de compreensão a respeito do contexto de formação acadêmica e profissional, nas especificidades da EF Adaptada (EFA). Neste capítulo, realizamos uma relação da TBDH de Bronfenbrenner com o ECS, para compreender a interferência do contexto no desenvolvimento acadêmico dos discentes, aqui aplicada como eixo teórico para entendimento das questões referentes ao ECS em EFA.

Após a parte teórica e seus respectivos capítulos, apresentamos a Parte III do livro, com a pesquisa aplicada propriamente dita, materiais e metodologia de análise, por meio de *clusters hierárquicos*, baseado em estudos de Batagini (2020), além dos RESULTADOS E DISCUSSÕES, presentes nos Capítulos 5, 6 e 7.

Também nesta parte analisamos e trazemos algumas considerações finais e reflexões a respeito da obra e da pesquisa realizada.

Na Parte IV, destacamos alguns Materiais Complementares e de Apoio, com ações que foram interessantes e que podem colaborar para o desenvolvimento de discussões dentro de disciplinas curriculares de ECS em AF para PCDs. Finalizamos a obra com a Parte V- Posfácio, com a participação de um convidado que também nos honrou com a participação, finalizando as reflexões a respeito de formação profissional e ECS, Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar/ Departamento de Educação Física e Motricidade Humana).

Figura 03 - Esquema da Base Teórica desta obra, para fins ilustrativos de compreensão do trajeto e desenho metodológico da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ambos os convidados, que escreveram o prefácio e posfácio participaram de alguma maneira da trajetória pessoal e profissional dos autores, sendo que a primeira, que apresenta o livro no prefácio, foi orientadora de TCC de graduação da primeira autora; enquanto que o segundo, autor do posfácio, fez parte das bancas examinadoras de pós-graduação do trabalho base desta obra, o Mestrado da autora Débora Gambary Freire, em 2020 (BATAGINI, 2020). Agradecemos mais uma vez a disponibilidade e a honra que ambos nos deram ao participarem e acreditarem neste projeto.

Na página anterior, temos um esquema ilustrativo (figura 03) do embasamento teórico e as etapas da escrita, para compreensão do desenho metodológico, que será evidenciado durante o texto em subcapítulos na obra. Diante de todas as constatações citadas, os questionamentos da pesquisa se encontram ilustrados na figura 04, como temas centrais para as discussões que permeiam a formação inicial.

Figura 04 – Questionamentos que permeiam a pesquisa com os temas centrais para discussão da formação inicial.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A ideia da elaboração desta obra literária consiste em integrarmos a produção da mesma, de modo a utilizarmos este referencial como livro texto e material didático nas etapas de consolidação do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), aplicando didaticamente os capítulos e as leituras, com atividades práticas e espaços de discussões de elementos aqui suscitados para que os discentes em formação compreendam a importância deste componente curricular na formação profissional em EF e EFA. No decorrer dos capítulos, ilustraremos com atividades e planos de ações realizados nestas turmas e na disciplina mencionada, de modo a permitir também que a obra sirva de livro referencial e manual de acesso para estas disciplinas de nosso curso e por ventura alguns outros que se interessem em adicioná-la nos referenciais bibliográficos.

Entendemos aqui que a formação inicial irá compreender ao período em que o futuro profissional adquire os conhecimentos científicos e pedagógicos, além de suas competências necessárias para enfrentar adequadamente sua carreira profissional. Sendo que esta fase é um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

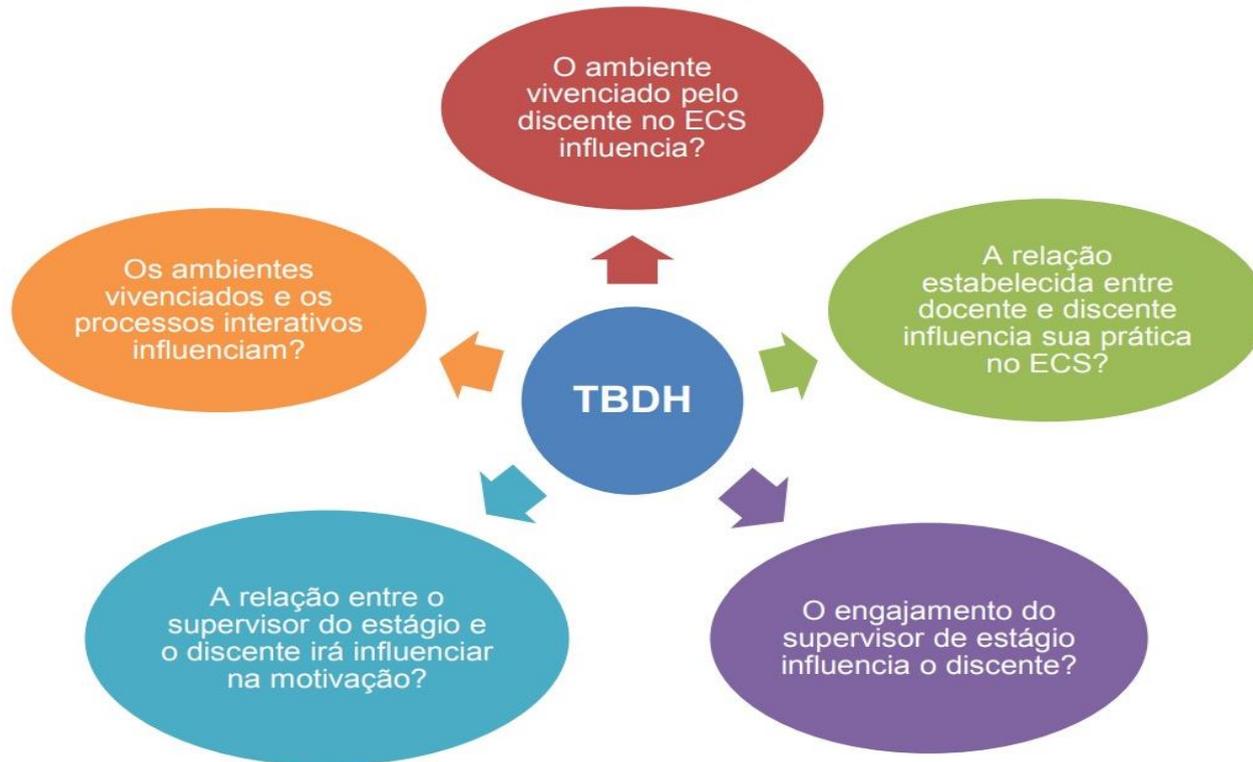
Na figura 05, a seguir, podemos ampliar os questionamentos ainda mais; e relacioná-los com a teoria TBDH:indagações tais quais:

- ✓“o ambiente do ECS influenciou o aluno estagiário?”;
- ✓“o ambiente vivenciado e os processos interativos (interpessoais) influenciam na formação deste(s) discente(s)?”;
- ✓“a relação entre o supervisor de ECS e os discentes influencia no processo motivacional?”;
- ✓“o envolvimento, engajamento e a motivação do supervisor de ECS influencia este discente?”; e
- ✓“a relação estabelecida entre o docente da universidade e o discente influencia sua concepção e a prática do ECS?”.

Todos estes itens podem ser alvos de grandes reflexões sobre a formação profissional. E tentamos responder a estas indagações, ao longo de nossa efetiva atuação nas disciplinas vinculadas ao

ECS para PCDs no curso ao qual temos tido contato desde 2014, na Faculdade de Ciências, UNESP Bauru.

Figura 05 – Questionamentos relacionando as teorias utilizadas na pesquisa para verificar as interferências do ambiente e as relações, influências e aspectos interpessoais no ECS.



Fonte: Elaborado pelos autores. Baseado em Batagini (2020).

Para responder a estas indagações complexas, iremos recorrer ao estudo das premissas da TBDH e seus conceitos básicos, que permitem analisar as características do ambiente conceituado como ECS no processo de formação e suas repercussões na atuação dos futuros profissionais e principalmente a influência que o contexto tem no processo de desenvolvimento humano do estagiário.

Nesse contexto de aprendizagem do ECS, o discente passa por uma fase de construção da identidade profissional, a relação e o distanciamento da teoria e prática durante o ECS, a troca de experiências, as atividades práticas durante a aula de ECS na Universidade, e os saberes do profissional que acompanha o discente serão dilemas que o discente se depara, principalmente na área da EFA.

Dessa forma, o objetivo aplicado desta obra foi, em linhas gerais, analisar e apresentar as impressões sobre o ECS em Atividade Física para PCD na formação dos discentes do curso de bacharelado em Educação Física, apresentando, assim, as características e perfis dos grupos investigados, sendo um estudo de caso e apropriando-se da TBDH de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011).

E é também neste momento que encaminhamos aos alunos alguns referenciais que permitam estas reflexões iniciais e que didaticamente se entenda a necessidade de assimilar a intencionalidade das disciplinas de ECS presentes em nosso curso para desenvolver as famosas competências docentes (chamadas nesta obra de CAPs- Competências Acadêmico Profissionais) e as habilidades a serem desenvolvidas no ECS, em especial na atuação com a população PCD.

A proposta desta discussão inicial e o preparo dos discentes para iniciarem o processo de ECS tem se mostrado altamente eficaz no processo de formação do discente em formação no Bacharelado em EF, no curso da Faculdade de Ciências (FC) da UNESP de Bauru. A obra apresenta materiais complementares, além de alguns exemplos de tarefas realizadas nas turmas de

estudo, destacando os procedimentos e algumas experiências de formação inclusiva bem sucedidas (BATAGINI, 2020; PELIÇÃO, 2021).

Um exemplo de duas tarefas de ECS serão expostas a seguir e fazem parte das disciplinas de ECS no curso da UNESP bauru, pois tem trazido diversas reflexões e retornos bem positivos por parte dos alunos. Vamos a elas então.

1.1. Um exemplo de Atividade Dirigida a partir destas primeiras impressões

TAREFA 01- ECS

Ao iniciarmos o semestre letivo, sempre encaminhamos como leitura complementar 6 textos (desenvolvidos sempre de dois em dois com a finalização com 3 encontros iniciais para debate e discussões com as classes de ECS, trazendo as possíveis reflexões iniciais).

Sugerimos aos discentes a leitura de artigos específicos em um exemplar da revista online *Cadernos de Educação Física e Esporte* (ISSN 2318-5104; e-ISSN 2318-5090), com um número específico voltado à Formação Profissional, publicado em 2019 (volume 17, n.1, 2019).

Todos os referidos textos estão relacionados à conceituação do ECS e suas características em um curso de graduação em EF. Iniciamos com as conceituações do ECS, as diferenças entre a licenciatura e o bacharelado, a ênfase na formação em Saúde e os diferentes possíveis contextos inclusivos atuais, para em seguida especificarmos as características peculiares de nosso curso de Bacharelado e aqueles diversos contextos de atuação e possibilidades de adaptação e inclusão social e cultural da PCD. Para acesso às indicações de leitura para as discussões de aula, organizamos o quadro 1 a seguir com os links e a ordem proposta nas turmas da disciplina.

Quanto aos textos propostos, são apresentados a seguir os respectivos links, que permitem que desenvolvamos as 5 primeiras aulas e encontros presenciais nas disciplinas específicas mencionadas para a atuação em Atividade Física Adaptada e atendimento às populações PCD's.

Os dados coletados são apresentados no capítulo 5, mais adiante⁴.

Finalizamos esta parte (tanto em nossas aulas, quanto aqui na obra) discutindo sobre o contexto do ECS na UNESP-Bauru e suas perspectivas de desenvolvimento, bem como propostas de melhoria e fatores limitadores. E os textos trazem este panorama aos discentes em formação, de maneira organizada e muito bem embasada e descrita.

Nas turmas abordadas nesta obra, também trabalhamos com outros textos dirigidos, que se encontram nos Anexos (de 1 a 6) ao final do livro, mostrando pesquisas desenvolvidas com alunos, colaboradores, pesquisadores e colegas professores da Faculdade de Ciências (FC-UNESP Bauru) ou outras pesquisas

⁴A coleta de dados se pautou na aplicação dos Questionários de Percepção do Estágio (QPE) junto aos discentes de bacharelado em EF da disciplina de Atividade Física para PCD da UNESP-Bauru, durante o segundo semestre de 2018 e 2019. Este questionário foi elaborado durante o estudo; já o segundo instrumento complementar utilizado foi o Questionário Associado aos Aspectos Motivacionais (QAAM) de Venditti Jr. (2005; 2010; 2014; 2018). Esse segundo instrumento foi aplicado aos supervisores de ECS. O referido questionário foi adaptado para a pesquisa, pois neste estudo não se avalia a questão motivacional dos professores de EF, mas, sim, avalia-se os escores referentes à representação da competência na atuação com PCDs; domínio de conteúdos para a EFA; gerenciamento de aula; impacto e importância da atividade docente na vida das PCDs; segurança de atuação com PCDs; engajamento do sujeito na atividade docente em EFA. Ou seja, esse instrumento foi adaptado para a pesquisa e foi chamado de Questionário dos Supervisores de Estágio (QSE-2020), pois deu subsídios sobre a atuação dos supervisores de ECS e suas atitudes em relação à inclusão das PCD. Também estabeleceu relações entre a influência que este supervisor tem sobre o discente em desenvolvimento; por isso, alteramos o nome para QSE, dadas as especificidades do estudo e a utilização apenas de determinados itens do mesmo (BATAGINI, 2020).

desenvolvidas no LAMAPPE, além de diversos instrumentos utilizados para avaliações e estudos em ECS.

Uma das propostas trata de uma pesquisa desenvolvida em uma turma de ECS que virou um TCC ao final do curso, fazendo levantamentos e utilizando instrumentos de coleta para *feedback* dos alunos a respeito das recentes disciplinas (na época) criadas para a especificidade do Bacharelado na FC, no curso de EF.

O segundo item trata de um texto desenvolvido em capacitações de Núcleo de Ensino (NE), desenvolvidos com enfoque na Educação Física Adaptada e Atendimento a públicos PCDs. Finalmente, temos também um item que destaca um projeto de extensão universitária, muitas vezes mencionado durante a obra, que atendia público PCD e oferecia Atividades Rítmicas e Ginástica para Todos a esta população, mostrando que a extensão universitária pode ser importante espaço de formação e pesquisa, permitindo a junção entre pesquisa, ensino e a própria extensão universitária.

Para mais detalhes, sugerimos aos leitores e leitoras que acessem os Anexos e também os Apêndices da obra, pois as leituras sugeridas são interessantes, bem como os instrumentos que fazem parte da coleta dos dados da pesquisa aplicada neste livro. Na disciplina de ECS também fazemos a proposta de diversos filmes e recursos audiovisuais, que são aplicados nas discussões das aulas presenciais semanais, que serão logo menos listadas como também sugestão de atividades complementares para os primeiros encontros da disciplina e também utilizados nas disciplinas teóricas que envolvem a temática da Atividade Física Adaptada.

Quadro 1- Lista de textos propostos para discussões iniciais nas disciplinas de ECS em AF para PCDs do curso de EF da UNESP Bauru, Faculdade de Ciências, de 2019 a 2022. Propostas de leitura das aulas teóricas das disciplinas de ECS em AF para PCDs (2019-2022). Foram 6 turmas já aplicadas esta proposta.

AULAS	ORDEM DOS TEXTOS	LINKS DE ACESSO PROPOSTOS NO ECS TÍTULO DOS ARTIGOS – CADERNOS CEFE 2019
AULA 01	TEXTO 01	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/20107/pdf “FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR PARA O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO”
	TEXTO 02	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/22186/pdf “OS ENFRENTAMENTOS DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”
AULA 02	TEXTO 03	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21795/pdf “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA”
	TEXTO 04	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21295/pdf “O TRABALHO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM O ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR”
AULA 03	TEXTO 05	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21670/pdf “O OLHAR DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE AS METODOLOGIAS DE ENSINO ATIVAS”
	TEXTO 06	https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/21100/pdf “ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA”

Fonte: Rubens Venditti Júnior / Arquivo pessoal. Diário de campo das disciplinas de graduação –UNESP Bauru. Faculdade de Ciências/ Departamento de Educação Física (FC/DEF). Arquivos digitais (2022).

TAREFA 02- ECS

O quadro 2 a seguir mostra algumas sugestões de obras (filmes, documentários e curtas metragens) que podem auxiliar nos módulos das disciplinas vinculadas à formação profissional e atendimento a populações PCDs, como no caso de nosso curso de EF, na Faculdade de Ciências da UNESP Bauru. Os filmes propostos são comumente usados nos módulos das disciplinas (tanto teóricas, quanto nas aulas de ECS semanais) e são de fácil acesso em plataformas digitais, sites de busca ou *streamings*.

As propostas estão divididas de acordo com os grupos de deficiência que cada obra aborda, a saber: deficiências físicas motoras e distúrbios do aparelho locomotor; deficiências sensoriais e múltiplas e deficiências intelectuais e distúrbios do comportamento. Alguns deles se encontram com hiperlink de acesso público e gratuito ou pelo menos o *trailer* disponível para uma síntese das propostas audiovisuais destacadas.

Quadro 2 – Listagem de Filmes e Outros Recursos Audiovisuais aplicados e propostos nas disciplinas de ECS em AF para PCDs (entre os anos e turmas de 2019 a 2022).

TURMAS E GRUPOS	FILMES E DOCUMENTÁRIOS DE APOIO PROPOSTOS NOS ECSs TÍTULO E INFORMAÇÕES DOS FILMES SUGERIDOS
DISTÚRBIO DO APARELHO LOCOMOTOR I- (DEFICIÊNCIAS MOTORAS)	1. "FINDING NEMO" (Trad: "PROCURANDO NEMO") <i>Animação. Aventura. Duração: 110 min. EUA/ Austrália, Disney-Pixar, 2003.</i>
	2A. "HERÓI GUERREIRO" <i>Campanha Publicitária, Capacitismo. Duração: 5 min. Brasil, CPB, 2007.</i> <i>Link: https://www.youtube.com/watch?v=ldAAjNfxyhA</i>
	2B. "RISING PHOENIX" (Trad: "PÓDIO PARA TODOS") <i>Documentário. Esportes. Duração: 105 min. Reino Unido, Netflix, 2020.</i>
	3. "The BEST of MEN" (TRAD: "MAIS VIVOS DO QUE NUNCA"). <i>Drama, Guerra, Esportes Paralímpicos. Duração: 90 min. Reino Unido, 2012.</i>
	4A. "KING GIMP" (Trad: "Rei Coragem- Dan Keplinger") <i>Documentário, Paralisia Cerebral. Duração: 50 minutos. Mundial, 1999. Disponível em Youtube, TV Escola. Link: https://www.youtube.com/watch?v=jTnKpyVbdj0</i>
	4 B. PARTE 2- ATIV. DIRIGIDA- "King Gimp 20 anos após o documentário". <i>16 min, 2020. Disponível em Youtube.</i> <i>Link: https://www.youtube.com/watch?v=cCXxpO6HYfU</i>
	5. "MURDERBALL" (Trad: "Paixão e Glória") <i>Documentário, Esportes, PCD. Duração: 88 min. MTV- EUA, 2005.</i>
6. "O ESCAFANDRO E A BORBOLETA" <i>Drama Bibliográfico, Paralisia Rara. Duração: 1h 52 min. EUA, 2007.</i> <i>Trailer: https://youtu.be/eawGsbRLzHQ</i>	

ATIVIDADE FÍSICA PARA PCDs COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS E MÚLTIPLAS	<p>7. "DEMOLIDOR – O HOMEM SEM MEDO" Aventura, Cego. Duração: 1h 42 min. EUA, 2003. Trailer: https://youtu.be/eawGsbRLzHQ</p>
	<p>8. "JOGADOR NÚMERO 1" Ação, Aventura e Ficção Científica. Duração: 2h 20 min. EUA, 2018. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=q_1OJNcTld0</p>
	<p>9. "JANELA DA ALMA" Documentário, Deficiência Visual. Duração: 73 min. Brasil, 2001. Link: https://www.youtube.com/watch?v=gjua0oqtloc</p>
	<p>10. "JOGO CEGO" Documentário, Esportes Paralímpicos. Duração: 53 min. Brasil, 2016. Trailer: https://youtu.be/VB2Gj5oiRXA</p>
	<p>11. "FAMILIA BELIER" Comédia Dramática, Surdos. Duração: 1h 45min. Francês, 2014. Trailer: https://youtu.be/y0pnVZLD4eU</p>
	<p>12. "ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA" Drama, Suspense, Ficção Científica. Duração: 2h. 2008. Trailer: https://youtu.be/6wyj1V-aKVc</p>
	<p>13. "O MILAGRE DE ANNIE SULLIVAN" Drama Bibliográfico, Cegueira, Surdez. Duração: 1h 46min. EUA, 1962. Link: https://youtu.be/z3mCkkgD6qg</p>

<p style="text-align: center;"> ATIVIDADE FÍSICA PARA PCDs COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DISTÚRBIOS COMPORTAMENTAIS </p>	<p style="text-align: center;"> 14. "MEU NOME É RADIO" Drama. Duração: 1h 49min. EUA, 2003. Trailer: https://youtu.be/zLXXcvfGU1A </p>
	<p style="text-align: center;"> 15. "ICH BIN SAM" Drama. Duração: 2h 12min. EUA, 2001. Trailer: https://youtu.be/ir6_2EkhzAc </p>
	<p style="text-align: center;"> 16. "RAIN MAN" Drama. Transtorno do Espectro Autista. Duração: 2h 20min. EUA, 1988. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=mlNwXuHUA8I </p>
	<p style="text-align: center;"> 17. "GILBERT GRAPE – APRENDIZ DE SONHADOR" Drama/Romance. Duração: 1h 58min. EUA, 1993. Link: https://www.youtube.com/watch?v=dwqFGIjdAIE </p>
	<p style="text-align: center;"> 18. "SERIADO ATYPICAL" Comédia/Drama. Duração: 4 Temporadas. EUA, 2017. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=mw6EPR6sNS0 </p>
	<p style="text-align: center;"> 19. "COMO ESTRELAS NA TERRA" Drama. Duração: 2h 55min. Índia, 2007. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=ql1lexvikcc </p>
	<p style="text-align: center;"> 20. "TOC – TRANSTORNADA OBSESSIVA COMPULSIVA" Comédia. Duração: 1h 45min. Brasil, 2017. Trailer: https://www.youtube.com/watch?v=nhwimogwrlq </p>

- Capítulo 2 -

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O CONTEXTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP BAURU-SP

Os professores ideais são os que se fazem de pontes,
que convidam os alunos a atravessarem; e, depois,
desmoronam-se com prazer, encorajando-os a
criarem as suas próprias pontes.
(NIKOS KAZANTZAKIS)

Neste capítulo, são apresentadas e discutidas as temáticas de formação profissional em Educação Física (EF), o curso de EF da UNESP-Bauru, seu projeto pedagógico, atrelados à estrutura atual do curso de bacharelado da EF da UNESP – Bauru e o ECS na AF para PCD. Também traremos alguns conceitos que costumamos utilizar e aplicar nas aulas de ECS aqui na UNESP Bauru, aspectos legais e legislativos, derivados dos estudos de Pelicão (2021). Após essas explicações, as discussões permeiam sobre a colaboração teórica na perspectiva da TBDH, interligando os itens destacados acima com este referencial teórico (a TBDH), para ter aporte suficiente para discussões e reflexões ao final da pesquisa. O texto está dividido em subcapítulos para melhor compreensão da estrutura teórica do trabalho a ser confeccionado ao (s) leitor (es).

2.1. A formação profissional em Educação Física – realidades curriculares

A resolução CNE/CES N° 7/2004 concebe a EF como:

uma área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional, que tem como objeto de estudo o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de

problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

A EF tem sua história baseada no contexto sócio-político do nosso país, a área passou por baixo status profissional, visto que as raízes da EF no Brasil estavam ligadas na formação “Esportivista”, formando, assim, técnicos desportivos e não professores (DARIDO; RANGEL, 2005).

A formação profissional em EF passa por um período de situar um novo paradigma, pois, é a partir de 1980 que as reflexões sobre a formação recebem mais atenção da comunidade acadêmica (OLIVEIRA et. al, 2017). Propostas de mudanças são realizadas a partir da Resolução 03/1987, que implementa os cursos de bacharelado. No artigo 26 da Lei 5.540/68, tendo em vista o Parecer 215/87, homologado em 10/6/87:

Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física (BRASIL, 1987, p. 1).

Na resolução nº 7, de 31 de março de 2004, a formação fica assegurada pelo artigo 10 da indissociabilidade da teoria e prática por meio da prática como componente curricular, sendo o ECS e as atividades complementares. Nos parágrafos:

§ 1º A prática como componente curricular deverá ser contemplada no projeto pedagógico, sendo vivenciada em diferentes contextos de aplicação acadêmico-profissional, desde o início do curso (BRASIL, 2004, p. 4).

§ 2º O estágio profissional curricular representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004, p. 4).

Já no ano de 2009 é lançada uma nova resolução do Ministério da Educação, sendo nº 4, de 6 de abril de 2009 para o curso de EF na modalidade de Bacharelado, modalidade essa que foi pesquisada neste estudo.

Os estágios e as atividades complementares dos cursos de graduação referidos no *caput*⁵ não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações específicas contidas nas respectivas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009, p. 1).

Mantendo carga horária mínima de cursos de graduação considerados da área de saúde, bacharelados, na modalidade presencial, sendo a EF com 3.200 horas (BRASIL, 2009). A Resolução CNE/CES nº 6/2018 determina que o cálculo da carga horária do estágio deve ser 20% da carga horária mínima, ou seja: 640h para a Licenciatura em EF e outras 640h para o Bacharelado em EF.

Desta forma, a resolução dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em EF, fundamentadas no Parecer CNE/CES nº 584/2018, tornando-se um marco.

E, a partir do quarto semestre, as Instituições disponibilizam ao discente a escolha da formação nas modalidades de bacharelado ou licenciatura, conforme especificado no parágrafo 1º.

§ 1º No início do 4º (quarto) semestre, a Instituição de Educação Superior deverá realizar uma consulta oficial, por escrito, a todos os graduandos a respeito da escolha da formação que pretendem seguir na Etapa Específica - bacharelado ou licenciatura - com vistas à obtenção do respectivo diploma, ou, ao final do 4º (quarto) semestre, definir sua escolha mediante critérios pré-estabelecidos (BRASIL, 2018, p. 48).

§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura (BRASIL, 2018, p. 48).

⁵*Caput*: Termo utilizado para se referir aos enunciados dos artigos de lei, quando o artigo possui outros elementos, tais como parágrafos, alíneas e incisos, para se referir à parte inicial do artigo.

Na formação específica em Bacharelado em EF a CNE/CES nº 584/2018, informa, no artigo 1, que o curso disponibilize 1.600 horas para qualificar os discentes para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, recreação, lazer, cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de EF, além de outros campos relacionados à prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2018).

Art. 19º O Bacharel em Educação Física terá formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física (BRASIL, 2018, p. 12).

Art. 22º As atividades práticas da formação específica do Bacharelado deverão conter o estágio supervisionado de 20% das horas referenciais adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física, oferecido na área de bacharelado (BRASIL, 2018, p. 12).

Essas iniciativas se mostraram necessárias para o aprimoramento da qualidade da formação do profissional de EF, melhorando, assim, o nível de atuação dos profissionais e, conseqüentemente, melhorando a qualidade do ensino (OLIVEIRA et al., 2017).

O processo de formação de um professor possui alguns princípios balizadores e deve ser uma aprendizagem contínua (PELIÇÃO, 2021), promovendo o desenvolvimento do profissional; deve integrar os processos de mudança, de inovação, e desenvolvimento curricular; deve respeitar a necessária articulação dos conteúdos e disciplinas com a formação; deve respeitar a necessária articulação entre a teoria e a prática; deve considerar a individualidade como elemento integrante; deve proporcionar a possibilidade de questionamentos e críticas às crenças e práticas institucionais (MARCELO; GARCÍA, 1995).

Porém, a formação do professor não deve focar apenas nestes princípios, os mesmos não se esgotam, tornando a formação

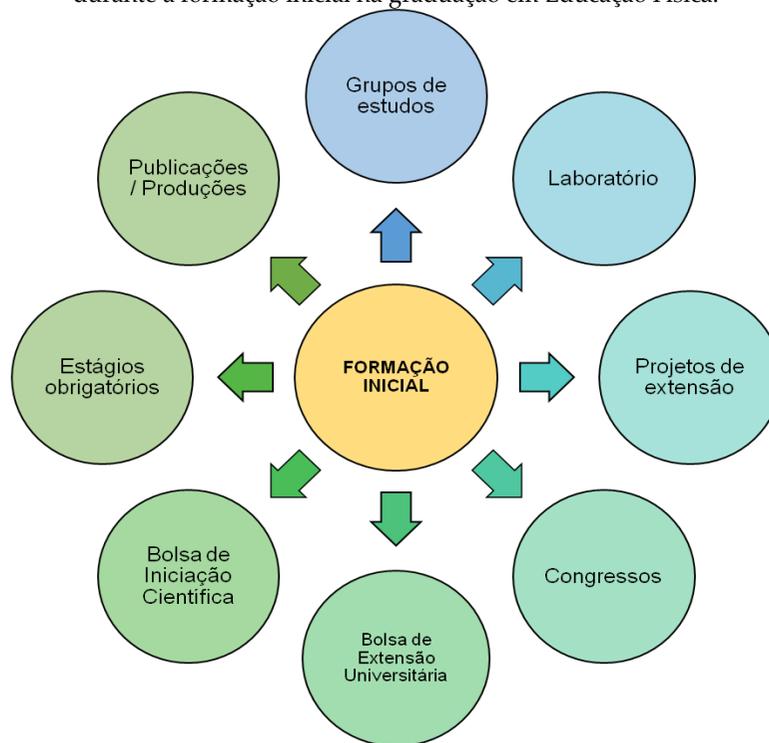
profissional mutável; ou seja, suas mudanças e exigências são modificadas com frequência, de acordo com o ambiente que este estará inserido e de acordo com os indivíduos, cenário, sociedade, entre outros (PELIÇÃO, 2021).

Assim, a formação em EF tem passado por mudanças e adaptações a fim de atender uma nova configuração profissional, viabilizando novos critérios para a formação inicial, pensando em uma qualificação para além da formação humana, contemplando problemas como tecnologia, carga horária, infraestrutura, qualidade de prática, dentre outros (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008), além de atender a diferentes contextos de atuação possíveis, dentro da área da saúde, lazer, reabilitação e educação.

Os estágios representam um momento desta formação profissional em que o estagiário “deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, sob a supervisão de profissional habilitado e qualificado” (BRASIL, 2004, p.04).

Cabe aqui fazermos um recorte e destacarmos o que Pelício (2021, p.26) aponta como possíveis contextos de atuação de profissionais de Educação Física. Segundo a autora, em estudos dentro de nosso próprio laboratório (LAMAPPE- Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte; DEF-FC/ UNESP Bauru), os contextos de atuação possíveis na EF, como área aplicada e de conhecimento das práticas corporais, esporte e exercício físico estão apresentadas na figura 06, a seguir.

Figura 06 - Diagrama radial divergente estruturado para resumir e representar as possibilidades de atuação e aperfeiçoamento durante a formação inicial na graduação em Educação Física.



Fonte: Extraído de Pelição (2021, p. 26).

2.2. Atuação em EF e Competências Acadêmico-Profissionais (CAPs)

Nos últimos anos, houve inúmeras mudanças na área acadêmico-profissional da Educação Física (EF), proporcionando o desenvolvimento de conhecimentos teórico-científicos e práticos, o reconhecimento social do valor das atividades físicas como meio de educação, lazer e saúde, a ampliação do mercado de trabalho (PELIÇÃO, 2021).

Principalmente, o reconhecimento legal da profissão; seja na educação básica, específica da licenciatura (LIC), ou na atuação na área de saúde, aptidão física, esporte, lazer e rendimento esportivo, específicas do bacharelado (BAC).

A EF como área de conhecimento e de intervenção profissional passou por diversas reestruturações em seu currículo, crescendo o debate em relação a dicotomia pertencente à formação profissional, tornando evidente a divisão entre disciplinas consideradas por muitos de cunho teórico ou de cunho prático (SILVA, 2002). Ao fragmentar a formação em EF, atribuiu-se ao bacharelado uma intervenção subsidiada pela ciência e à licenciatura uma intervenção subsidiada pela pedagogia, indicando que no âmbito escolar não há necessidade de que a ação pedagógica tenha cunho científico e vice e versa (HONORATO, 2011).

Alguns estudos realizados e que contemplam as competências acadêmico-profissionais (CAPs), revelam poucas investigações acerca de estudantes nos cursos de formação inicial em EF (COSTA *et al.*, 2004; COSTA; NASCIMENTO, 2006; VIEIRA; VIEIRA; FERNANDES, 2006; BATISTA, 2008; FARIAS *et al.*, 2012; RIBEIRO *et al.*, 2015; BATAGINI, 2020). Outras pesquisas centradas nestas competências profissionais em Educação Física destacam um conjunto de conhecimentos e habilidades que os docentes adquirem na formação inicial e ao longo da carreira profissional (NASCIMENTO, 2002; NASCIMENTO; FEITOSA,

2006; BATISTA, 2008; COSTA; NASCIMENTO, 2009; RIBEIRO *et al.*, 2015; PELIÇÃO, 2021).

Pelição (2021) destaca que o sucesso profissional está diretamente ligado à utilização adequada de conhecimentos e procedimentos, que revertem basicamente em um conjunto de competências a serem adquiridas durante a formação; mas também do sentimento de domínio manifestado, em relação aos conhecimentos e habilidades do desempenho profissional. Existem preocupações na formação inicial em investigar e amenizar situações vividas pelos futuros profissionais, quanto aos dilemas que possam surgir no contexto de ECS.

Há lacunas quanto aos estudos que investigam essas preocupações e a percepção de competências acadêmico-profissionais de estudantes em cursos de formação inicial em licenciatura em EF (FARIAS *et al.*, 2008; SOUZA NETO; BENITES, 2013; COSTA, 2013; RIBEIRO *et al.*, 2015; SILVA JR. *et al.*, 2016; BATAGINI, 2020), principalmente, no que tange ao estágio, destacando cenários complexos à formação dos acadêmicos (futuros profissionais da área) e acerca da supervisão dos docentes responsáveis pelas disciplinas em questão.

Estas competências acadêmico-profissionais (CAPs) precisam ser desenvolvidas durante a formação acadêmica e desenvolvidas ao longo da carreira e atuação do futuro profissional de EF e daqueles já em atuação (PELIÇÃO, 2021).Pelição (2021) destaca que não há um único constructo teórico de competência, pois a literatura sugere várias definições em diferentes campos conceituais.

Assim, consideram-se “competências acadêmico-profissionais” um conjunto variado de conhecimentos e habilidades necessárias para a intervenção profissional, trazendo consigo ações e posturas impulsionadas pela atuação (BRASIL, 2004). A escolha do uso da expressão “competências acadêmico-profissionais se deu a partir da Resolução nº 07, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para

os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena” (PELIÇÃO, 2021, p.50).⁶

Desta forma, o estágio seria uma ferramenta poderosa no processo formativo, uma vez que permite aos discentes/estagiários adotar novos papéis, negociar dilemas, aprofundar seu entendimento acerca da sua identidade profissional e da forma como vai se edificando (PELIÇÃO, 2021) ao longo da carreira acadêmica e formativa.⁷

⁶ Segundo Pelicão (2021), a resolução está de acordo com os aspectos trazidos, apontando a EF como uma área de conhecimento e intervenção acadêmico-profissional que tem o objetivo de estudo e de aplicação o movimento humano, abrangendo as especificidades da licenciatura e do bacharelado:

Art. 3º A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Art. 4º O curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (BRASIL, 2004, p.01).

Para Pelicão (2021), ser competente é saber harmonizar recursos e mobilizá-los em um contexto, já que as competências profissionais surgem diante aos acontecimentos, às incertezas, às situações de imprevisto, na instabilidade e na urgência. Indo ao encontro de Paiva e Melo (2008, p.349), que consideram que competência contempla uma mobilização de forma específica por um “profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas [...] de maneira a gerar resultados reconhecidos individuais (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário)”, essas naturezas diferenciadas formam competências, como: intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas.

⁷A Resolução nº 7 (BRASIL, 2004) considera que a formação do graduando de EF deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades, sendo que essas poderão ser incorporadas pelas IES, mostrando adequação e coerência com os projetos pedagógicos dos cursos. As competências e habilidades descritas pela resolução

são: (a) dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática; (b) pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável; (c) intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; (d) participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros; (e) diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas portadoras de deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; (f) conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas; (g) acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a análise crítica da literatura especializada com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional; (h) utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de

Uma das possibilidades de aquisição e desenvolvimento destas CAPs ainda na formação seriam por meio das diversas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, integradas ou não nas disciplinas curriculares e em ações formativas durante a graduação (BATAGINI, 2020; PELIÇÃO, 2021). Estas atividades práticas e voltadas à articulação de ensino-pesquisa-extensão objetivam uma abordagem mais aprofundada e sistemática de uma ou mais temáticas da área da EF, a partir de uma perspectiva científica e/ou didática-pedagógica (PELIÇÃO, 2021).

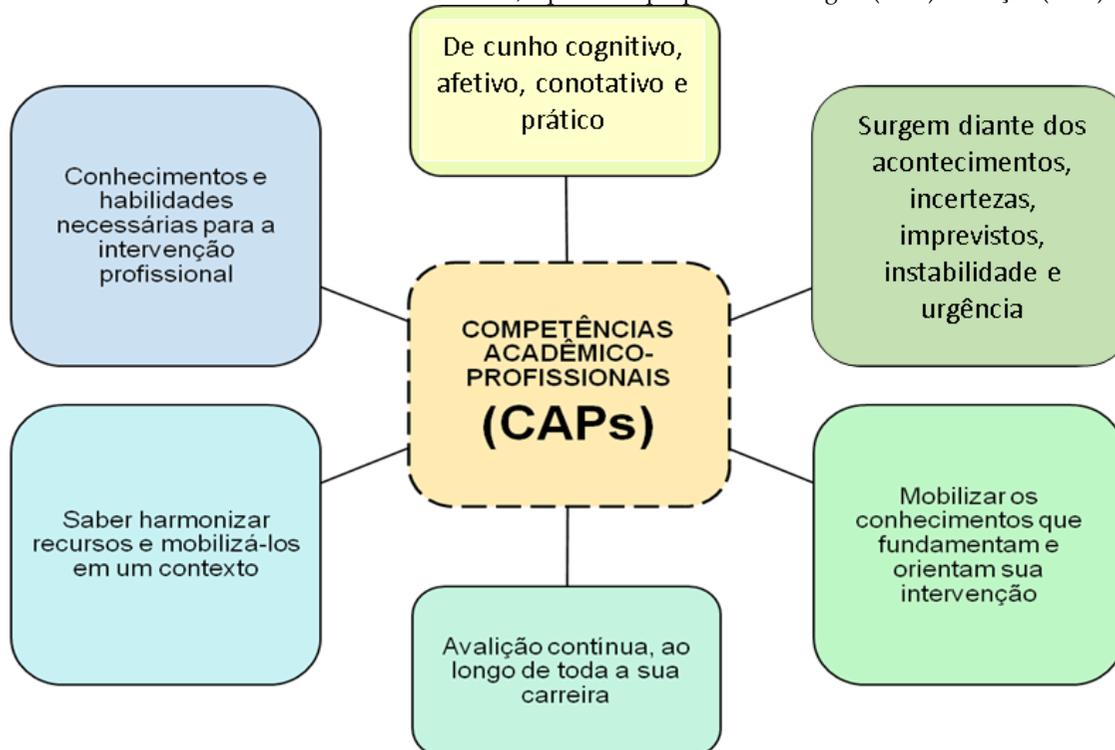
Assim, a participação em grupos de estudos orientado por professores do curso, participação em laboratório de pesquisa e projeto de extensão universitária, com ou sem bolsas de fomento, sob coordenação de docentes, proporciona experiências mais completas e a ampla obtenção de conhecimentos e habilidades.

Tais ações podem proporcionar contextos mais adequados à experiência inicial dos discentes e, a nosso ver e em diversos estudos dentro de nosso Laboratório de Pesquisas (BATAGINI, 2020; MORANDIM, 2020; PELIÇÃO, 2021), as possibilidades mais evidentes são aquelas vinculadas mais especificamente no ECS dentro da grade curricular dos cursos de formação em ensino superior, que insere o discente no espaço de atuação para que ele faça uso dos recursos aprendidos em um ambiente com apoio de professores e professoras (da graduação e do espaço de atuação), colocando em prática competências dos futuros profissionais por um determinado tempo, mediante projeto planejado e avaliado conjuntamente pelo conselho de curso de EF.

A figura 07, extraída de Pelicão (2021, p.55), permite entender a associação entre o construto proposto naquela pesquisa, com as aproximações teórico-metodológicas que aqui queremos inserir como referencial conceitual para a formação e atuação nos ECSs.

produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional (BRASIL, 2004, p.2-3).

Figura 07 - Diagrama de grupo radial com conceitos e características das Competências Acadêmico-Profissionais (CAPs), de acordo com a literatura utilizada neste estudo, a partir da proposta de Batagini (2020) e Pelição (2021).



Fonte: Pelição (2021, p. 55).

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um momento obrigatório da formação, presente na formação inicial, que coloca no plano da aplicação os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação (PELIÇÃO, 2021). Nele, o discente precisa lidar com os conflitos, tornando-se autônomo, “dessa forma, o estágio, enquanto um elemento impulsionador das práxis deve favorecer ao futuro docente o momento da mobilização de saberes” (MOREIRA, 2020, p.376).

Pelição (2021, p. 31) destaca que na licenciatura, de acordo com o PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) do curso de EF, o estágio é um momento de efetivar, sob a supervisão de um professor experiente, o processo de ensino e aprendizagem para tornar-se autônomo no futuro, responsável por suas próprias ações e práticas:

“O estagiário, além de assumir efetivamente o papel de professor, deve envolver-se também com outros espaços e tempos do projeto pedagógico da unidade escolar em que se faz presente (planejamento, aspectos administrativos etc.). O estágio supervisionado terá duração de 405 horas, concentradas nos dois últimos anos dos cursos integral e noturno, e deverá dividir-se entre o ensino infantil, fundamental e médio (UniPSP, 2010, p.62).”

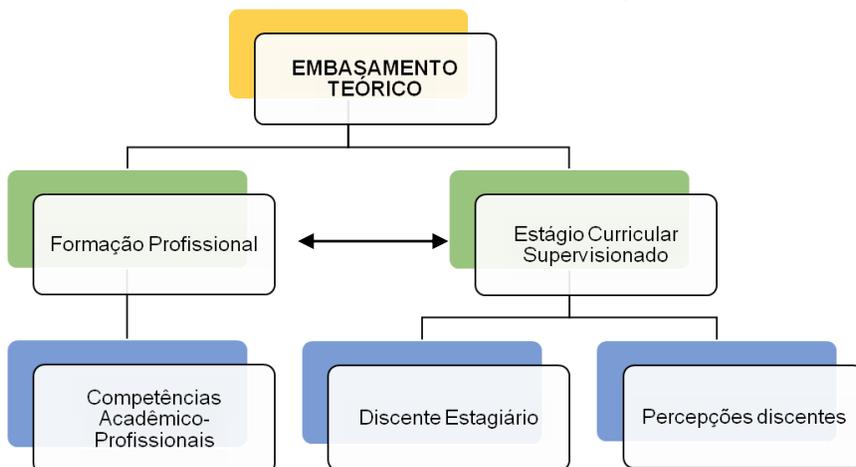
Já no bacharelado, o ECS pretende propiciar uma reflexão sobre a prática, balizada pelas orientações didático-pedagógicas oferecidas a partir da perspectiva de cada uma das disciplinas (PELIÇÃO, 2021, p.31):

“O estágio é o momento de efetivar, sob a supervisão daquele profissional experiente, o processo de ensino e aprendizagem que, tornar-se-á futuramente autônomo. O estagiário, além de assumir efetivamente o papel de profissional, deve envolver-se também com a prescrição dos exercícios e planejamento das atividades, bem como as avaliações. O estágio supervisionado terá duração mínima de 360 horas, concentradas nos dois últimos anos do Curso (integral e Noturno), e deverá dividir-se entre as disciplinas específicas do núcleo de aprofundamento (UniPSP, 2010, p.117)”⁸

⁸ Esses aspectos, como estruturas, cargas horárias e objetivos de cada Estágio Curricular Supervisionado (ECS), característicos de cada modalidade da EF e que integram a formação do curso selecionado, foram explorados com mais

A partir destas exposições e da análise mais aprofundada da obra de Pelicão (2021), a figura 08 propõe um esquema interessante para a obtenção das CAPs e compreensão da importância das situações de ECS, tais como: a formação inicial de profissionais de Educação Física (EF), seja na especialidade de licenciatura e/ou bacharelado; a influência de disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) na aquisição de competências acadêmico-profissionais (CAPs), como o que propomos ser fundamental em cursos com cargas de ECS ou disciplinas vinculadas a práticas formativas, como é o nosso caso dentro da UNESP Bauru, no Departamento de Educação Física, na Faculdade de Ciências.

Figura 08- Esquema do embasamento teórico, para fins ilustrativos do trajetometodológico percorrido, quando se pensa no processo de formação profissional, a partir da promoção das CAPs ao discente do curso em processo de Estágio Obrigatório (PELIÇÃO, 2021, p.35).



Fonte: Pelicão (2021, p. 35).

aprofundamento em Pelicão (2021). Indicamos a leitura e acesso a esta obra, também derivada de nossos estudos no GEPPEA/ LAMAPPE. Para acesso, disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/216210>.

Pelição (2021) destaca também a ênfase em aspectos peculiares dos currículos plenos dos cursos de graduação em EF, além de serem elaborados pelas IES e possuírem objetivos específicos, também deverão ter duas partes: Formação Geral (humanística e técnica) e o Aprofundamento de Conhecimento. Sendo que na primeira serão consideradas as seguintes áreas: conhecimento filosófico, conhecimento do ser humano, conhecimento da sociedade e conhecimento técnico. E na segunda parte: Aprofundamento de Conhecimentos, o currículo deverá atender os interesses dos estudantes, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as individualidades de cada região e perfil profissional (BRASIL, 1987).⁹

Albuquerque (2003) discorre que um profissional necessita da aquisição de saberes e habilidades, para que possa atuar de forma inteligente, criativa e em contextos diferenciados (instáveis, intermediários e complexos), mantendo um diálogo permanente com a realidade que cada momento irá lhe exigir. Vamos agora aos conceitos de ECS e alguns elementos referenciais para darmos continuidade aos estudos nesta obra.

⁹ “A formação profissional está diretamente atrelada ao ensino superior, em um cenário complexo e bastante desafiador e ao se retratar a universidade à luz do contexto histórico, político e econômico, deve-se atentar ao fato de que ela está constituída como objetivos além da ciência, que seria o de disponibilizar uma educação total capaz de realizar a formação integral do ser humano” (PELIÇÃO, 2021, p. 38-39). A formação dos professores está inserida nas exigências propostas por um modelo de sociedade globalizada em que se estabelece além do aceleração da formação, a separação entre ensino, pesquisa e extensão. Estas fragilidades encontradas da formação do professor repercutem o que Veiga (2004) denomina “crise universitária”, uma vez que a universidade se encontra no bojo da sociedade, portanto, sobre as transformações sociais pertinentes de cada época (HONORATO, 2011, p.23).

2.3. O(A) discente em formação? Qual o perfil do(a) discente estagiário(a)?

Conforme Carvalho (1985), o estágio se torna abrangente quando o estagiário participa ativamente e assume todas as funções de um profissional, tendo contato com os problemas da profissão e criando condições de aplicar as inovações que aprendeu ou está aprendendo na IES (PELIÇÃO, 2021). Ou seja, o estágio não deve ser visto pelo estudante como mera instância de treinamento ou aplicação prática de modelos aprendidos previamente (MAZIERO; CARVALHO, 2012).

Fazenda (1991) relata que as principais dificuldades encontradas pelos estagiários estão relacionadas à organização do pensar, do escrever e do agir, pois sentem-se impotentes diante da necessidade de observar, descrever e analisar as práticas educacionais encontradas no estágio. O profissional ainda em formação, que não consegue analisar questões específicas de sua área de conhecimento, não terá condições de projetar seu próprio trabalho durante a atuação, de avaliar seu desempenho ou ainda de contribuir para a concepção do conhecimento de seus alunos/clientes (PELIÇÃO, 2021).

Lima (2008) sugere que há uma grande necessidade de que o estagiário encontre seu lugar dentro das relações de que participa e que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) inclua no seu projeto uma proposta de mudança de enfoque, possibilitando que discentes reconheçam sua presença e seu papel no local de estágio, em vez de focar as atenções apenas no fracasso. Assim, o período de estágio torna-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais proporcionadas pelos ambientes de ECS (PELIÇÃO, 2021).

Experiências práticas de ensino, como os ECSs, assumem um papel determinante na formação, isso porque, só quando experiências formativas são proporcionadas é que se torna possível experimentar situações de sucesso e frustrações no

contexto profissional, ou seja, criar experiências de mestria (MARTINS; ONOFRE; COSTA, 2014).

Para tanto, os futuros professores e profissionais precisam desenvolver hábitos positivos, como por exemplo, questionar, refletir e investigar sua própria prática, manter-se sempre atualizados e alinhados com a comunidade, para que assim possam desencadear um permanente crescimento profissional (PELIÇÃO, 2021). Cabe ao estagiário a tarefa de fazer de uma experiência com o trabalho de campo (estágio) um passo significativo para a construção de sua própria identidade profissional e para a compreensão do processo (LIMA, 2008).

Já o professor orientador (PO) é responsável por acompanhar e orientar todas as ações do estagiário. Albuquerque (2003) descreve o docente como um orientador ou agente formador, que precisa cultivar três atitudes básicas: abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo, assim incentivando o desenvolvimento da autonomia do estudante, devendo adotar uma postura prospectiva, interativa e retrospectiva, que lhe permitirá analisar as implicações da sua atuação a nível crítico ou emancipatório, e não apenas ao nível técnico e prático. O autor destaca que esta tarefa não é fácil, ainda mais nos tempos atuais, em que as exigências da sociedade convergem no sentido de uma educação que desenvolva aspectos com relação à cultura, economia, trabalho e tecnologia (PELIÇÃO, 2021).

É necessário que os docentes conscientizem seus discentes sobre a relevância do papel que irão desempenhar na construção de uma sociedade oscilante, de contornos desconhecidos e de objetivos que alteram a cada etapa de sua evolução (ALBUQUERQUE, 2003).

A ação do professor orientador não se restringe à “cobrança de entrega de cartas de credenciamento de instituições concedentes, fichas de seguro, cômputo de horas cumpridas e relatórios de estágio preenchidos em formulários padronizados” (BENITES, 2013, p.02). Quanto mais comentários positivos,

específicos e construtivos dos professores orientadores, mais a função de apoio se valoriza.

Assim, a crítica torna-se um componente essencial de uma autêntica aprendizagem, permitindo referenciar os pontos fracos que ignorados tendem a piorar. Além disso, dos professores orientadores responsáveis por disciplinas de estágios, alguns assumem o papel de formador e outros não.

Pode-se dizer que os POs têm como objetivos específicos: averiguar a percepção dos seus estagiários sobre as disciplinas de estágio; identificar aspectos relevantes da relação entre o professor/profissional colaborador e o estagiário; refletir acerca do nível de desempenho do estagiário mediante a ação do professor/profissional colaborador; inferir sobre a qualidade do desempenho do estagiário no Estágio Curricular Supervisionado; entre outras atividades que possam surgir no decorrer da orientação, assim como produzir soluções de formação que suportem uma melhoria das competências de ensino dos discentes estagiários (FRANCISCO; PEREIRA, 2004).

Segundo Pimenta e Lima (2018), o PO de ECS tem como função refletir com seus estagiários sobre as experiências que já trazem de acordo com sua carga pessoal e projetar um novo conhecimento que resinifique suas práticas, sem deixar de considerar as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses estudantes (PELIÇÃO, 2021). Portanto, o professor orientador, com sua própria maneira de pensar, agir, ser e ensinar, transforma saberes em conhecimentos ensináveis, fazendo com que o estagiário não apenas compreenda os ensinamentos, mas os assimile, os incorpore e reflita sobre eles com empenho, com propriedade.

Em resumo, os POs adaptam frequentemente suas ações e reflexões para responder às necessidades dos seus estagiários, permitindo que sejam também orientadores, adquirindo independência e autonomia no ensino e incentivando o desenvolvimento profissional e pessoal (ALBUQUERQUE, 2003).

Pelição (2021) enfatiza que a formação profissional é entendida como um processo inacabado, em constante movimento de reconversão, devido à natureza do conhecimento necessário ao mercado de trabalho. Este conhecimento está em constante produção, reformulação e síntese e, em função desta modificação, com o passar do tempo. Além disso, os vários contextos de atuação, com suas práticas, hábitos e valores devem ser reconhecidos como um espaço privilegiado nessa formação profissional. Assim, o ECS precisa ser vivenciado em diferentes contextos de intervenção possibilitando ao estagiário demonstrar seus conhecimentos e habilidades, fomentando novas competências acadêmico-profissionais.

Portanto, cada especificidade da EF (LIC- licenciatura e/ou BAC- bacharelado) irá proporcionar experiências distintas e desenvolver competências múltiplas nos estudantes.

2.4. As alteridades do Curso de Bacharelado- especificidades e características

Com a criação do bacharelado em EF, uma nova concepção da prática profissional foi explorada, o currículo dos cursos de EF foi repensado e ressignificado para se desenvolver conforme o contexto de atuação do bacharelado nos ambientes como as academias, clubes, empresas de lazer, hospitais, instituições de reabilitação entre outros. Pautada nas leis, a relevância da EF e da experiência no ECS apresenta-se de suma importância para o profissional de EF, buscar sua identidade profissional, sendo que Pellegrini (1988, p.254) afirma que:

[...] a Educação Física como uma profissão deve se apoiar em profissionais que não possuem apenas a habilidade de executar, mas a capacidade de passar essas habilidades a outras pessoas com o objetivo de levá-las ao pleno desenvolvimento de suas capacidades motoras [...].

No momento (1988) que mencionamos “passar essas habilidades” o entendimento é de que o profissional de EF

necessita ter contato com a docência, ensinar “outras pessoas” e, a partir dessa contextualização, iniciaremos uma discussão referente à docência na atuação profissional, mesmo que na modalidade do bacharelado.

O ano citado acima remete apenas o olhar para a licenciatura, mas, é importante discutir a docência dentro do bacharelado, sendo possível desmistificar a própria profissão, pois a licenciatura e o bacharelado irão dar aulas, a diferença se dá no contexto de atuação, sendo que o licenciado estará na escola e o bacharelado estará nas academias, clubes, empresas de lazer, hospitais, instituições de reabilitação entre outros (OLIVEIRA et. al, 2017).

A baixa qualidade salarial do(a) bacharel(a), após ser inserido no mercado de trabalho, é nítida e ainda ocorre nos dias de hoje. Muitas vezes o discente não irá trabalhar com a área que almejou durante a graduação, por isso que deve ser desconstruído durante a graduação, pois o mesmo precisa se engajar em todas as disciplinas para ser possível sua atuação em demais áreas ao se formar e, a partir de experiências profissionais, irá se especializar em uma área da profissão e assim irá conseguir alcançar seus objetivos profissionais (RAMOS, 2002).

Percebe-se a importância de desconstruir esses objetivos pré-estabelecidos pelos discentes ao ingressar na universidade ou faculdade; e mostrar as possibilidades de se trabalhar em diversas áreas para que não ocorra frustração após a inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, contextualizar a problemática atual (1988 – 2019) do bacharelado que também irá ministrar aulas e ter o contato professor x aluno surge a necessidade de se discutir sobre diferentes questões que permeiam a docência e atuação profissional em EF.

É fundamental para compreender sobre o ensino “mecânico” que é real e muito corriqueiro na EF, em diferentes contextos, pois o profissional de EF assume um papel de reprodutor, ou seja, apenas reproduzir aquilo que foi passado a ele no seu processo de formação, desprovido de senso crítico ou adaptações e

adequações para cada contexto ou características de público. Essa situação ocorre do ensino básico até a formação inicial (universidade/faculdades).

Nóvoa (1995) traz ao contexto docente que a profissão é vista como um “sacerdócio”, sendo que os sacerdotes eram responsáveis por várias funções, a referida analogia ainda não foi desvinculada da profissão, pois o docente ainda acumula diversas competências, muitas vezes realizando dupla jornada.

Both e Nascimento (2009) trazem a discussão sobre os problemas enfrentados na profissão docente tais como: falta de material, que irá limitar as oportunidades de mudança das atividades; acréscimo de responsabilidades passadas pela família e sociedade tais como formação (educação/regras) de crianças e jovens; condições de trabalho (instalações); baixa remuneração; sobrecarga de trabalho; relacionamentos interpessoais com os alunos e a hierarquização fato que muitas vezes leva o profissional em EF a refletir de que “NÃO VALE A PENA”.

Um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação como trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p.16-17).

A essência da docência consiste em abrir as portas para discussões, ideias, críticas, conceitos; ser um mediador para o conhecimento e atingir, com sucesso, o processo de ensino-aprendizagem. Mas, algumas vezes, o que é solicitado ao docente é a palavra “TRADICIONAL”, entrar no sistema, no modelo e apenas reproduzir o que vem sendo feito há anos, que apresenta resultados à reprodução, para “não se correr riscos” ou não assumir novas responsabilidades e não dar conta destas outras demandas.

Esta linha tradicionalista de concepção da figura do docente vai totalmente contra o estilo de pensamento curricular de Paulo Freire, que apresenta princípios básicos, tais como a autonomia da escola, o resgate de práticas e experiências avançadas, a discussão e reflexão coletiva, a unidade da práxis ação-reflexão-ação (FREIRE, 1997).

Pesquisadores na área da educação (ELLIOT, 1990; ZEICHNER, 1992; CONTRERAS, 2002; PIMENTA, 2002; TARDIF, 2000; 2002) relatam sobre a importância da aproximação da prática realizada no campo de formação, sendo que, quando a formação profissional é baseada na prática o profissional valoriza e reflete as experiências, constituindo, assim, um momento importante para construção do conhecimento. A formação inicial necessita de experiências de sucesso e não de reprodução, para construir um profissional que reflete sobre suas próprias práticas, ou seja, um profissional-reflexivo.

Nóvoa (2007) afirma que, “estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que é preciso fazer”. A busca é constante, mas, a execução é falha, pois, na formação continuada, o docente busca uma identidade profissional, busca resolver problemas, melhorar sua atuação, mas, não consegue colocar seu conhecimento em prática.

Tardif (2000) traz que os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua, sendo que os profissionais, em sua prática, devem se amparar em conhecimentos especializados e formalizados.

Este conhecimento é obtido por meio de uma formação de “alto nível”, a maioria das vezes universitário ou equivalente, a partir desta formação se consegue ter o conhecimento especializado. Mas, a questão é: quais são os caminhos mais promissores para aquisição e desenvolvimento do conhecimento dos professores?

Refletir sobre a docência é fundamental para o sucesso do profissional, pois, é a partir da reflexão dos saberes docentes que irá ocorrer a formação de professores dentro da própria profissão docente, visto que, quando se pensa e se compreende o

conhecimento, consegue ensinar; quando se forma uma cultura profissional colaborativa e reflexiva sobre a prática, os profissionais conseguem dialogar entre si e se ajudar (BATAGINI, 2020).

Quando se desenvolve uma sensibilidade pedagógica conquista o respeito e guia o educando a buscar mais conhecimento; quando se trabalha em equipe, consegue sair da sua área e trabalhar interdisciplinarmente e, quando se cria um compromisso social, se orienta cada ação (PIMENTA, 2002).

Fazendo um elo com o bacharelado, se o profissional em EF não refletir sobre seus saberes docentes e não procurar mais conhecimentos, será um profissional de reprodução, pois, como já citado, o bacharelado também ministra aulas nas academias, clubes e instituições e tem o contato professor x aluno e precisa refletir sobre sua prática, para desenvolver suas competências docentes.

Seguindo uma lógica dos componentes pedagógicos para o desenvolvimento das competências docentes (PELIÇÃO, 2021), o ensino é composto de ações que são práticas e observáveis que estão em um determinado contexto resultando em seus saberes docentes (competências); sendo que a rede de compreensão é a pedagogia que considera as teorias e reflete sobre a finalidade - as finalidades da Educação; sendo que estas teorias são incorporadas em valores e crenças e se justificam pela finalidade que é formada por pressupostos, resultando, assim, em saberes docentes (competências). A partir dessa reflexão, o profissional da área da EF contém o conhecimento da síntese da área, mas, como o conteúdo será ensinado aos alunos, quais as estratégias utilizadas por este profissional.

A síntese da EF são as práticas corporais, e, a partir das práticas corporais, o profissional consegue ensinar por meio de jogos, a partir do princípio da Pedagogia do Esporte, uma das possibilidades que o profissional de EF pode utilizar dentre várias que a Educação Física possui, sendo que a criança aprende o jogo jogando e o jogo pode contribuir para o desenvolvimento de valores éticos, sociais e morais, fazendo uso da ludicidade e do ensino reflexivo (VENDITTI JR.; SOUSA, 2008).

A Pedagogia do Esporte traz para o profissional de EF um embasamento teórico, auxiliando para a construção de metáforas que estabeleçam relações entre o esporte e a vida, trazendo assim, mais oportunidades, opções de escolha e reflexões sobre nossa atuação profissional (VENDITTI JR.; SOUSA, 2008).

E essas reflexões sobre a atuação profissional devem ser estimuladas desde o ECS, para formar profissionais competentes e com saberes docentes. Na figura 05 (a seguir), foi elaborado um esquema em forma de organograma para exemplificar a relação do ECS com os saberes docentes do discente em processo de formação.

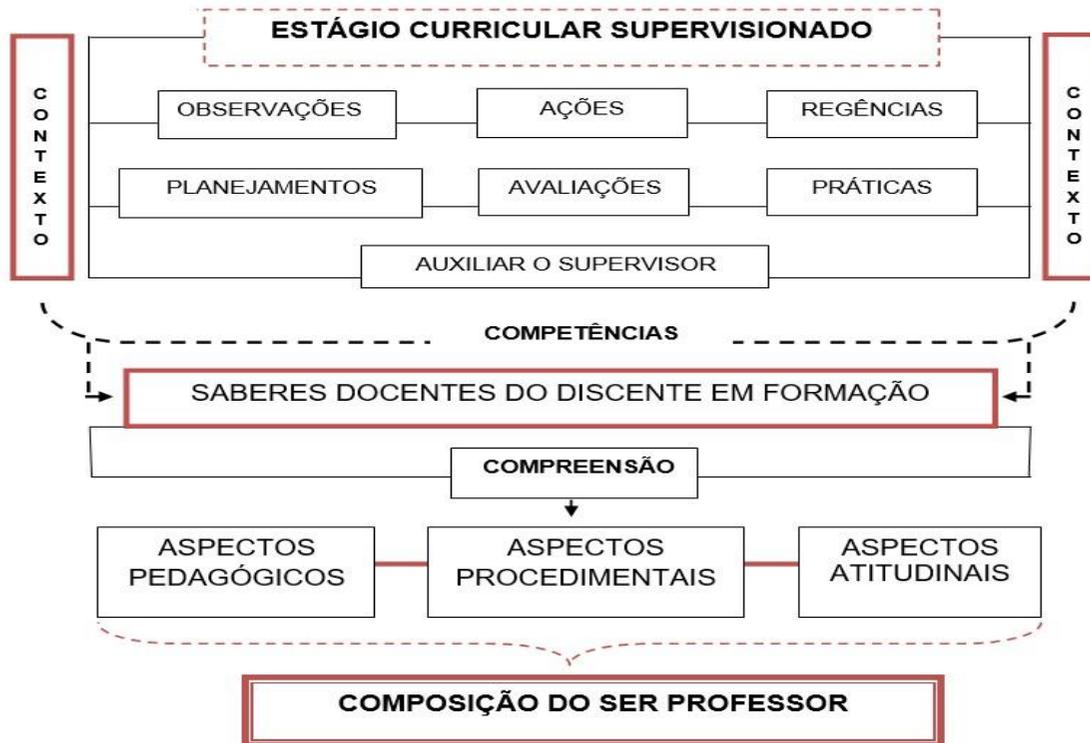
Pois no contexto do ECS, ocorrem observações, ações, regências, planejamentos, avaliações, práticas e auxílio ao supervisor, entre outros. Segundo Bronfenbrenner (2005) a TBDH que a obra é embasada, possibilita analisar a pessoa em desenvolvimento (o discente), dentro do contexto (estágio) e seus processos interativos (o que ocorre no estágio) que influenciam seu próprio desenvolvimento humano (discente em desenvolvimento), em determinados períodos de tempos.

E é a partir desses processos interativos entre o indivíduo (discente) e o meio (contexto do ECS) no qual está inserido que influenciam o próprio desenvolvimento humano, em determinados períodos de tempo. Esse meio é dividido em quatro níveis distintos: micro, meso, exo e macrosistema, que se influenciam mutuamente, assim como ao indivíduo que nele está inserido. Os quatros níveis são conceitualizados, no capítulo 3, quando os autores abordam a TBDH.

Essas trocas que ocorrem no ECS que o discente desenvolve suas competências e seus saberes docentes e a partir desse desenvolvimento ocorre a compreensão do “SER PROFESSOR”, além da compreensão dos aspectos pedagógicos que envolvem todas as partes na formação do discente; dos aspectos procedimentais, que inclui os métodos e estratégias utilizadas e os atitudinais que envolve as crenças e atitudes frente as condutas escolhidas, ocorrendo a construção desse ser em desenvolvimento que é o discente.

A partir da compreensão do “ser professor” o discente realiza o que Nóvoa (2002; 2009), Veiga (2002) e Pimenta (2001) compartilham do processo de transformação durante o ECS de “ação - reflexão - nova ação”, uma construção da identidade profissional em diferentes contextos possíveis. Trazendo uma nova ação frente ao processo de desenvolvimento desse discente, por isso, que a figura 09 exemplifica o que compõe o ECS e a importância que o contexto tem sobre o desenvolvimento do discente, até a criação das competências e dos saberes docentes, para composição de um “SER PROFESSOR”.

Figura 09 – Esquema adaptado para a pesquisa em relação ao ECS e os saberes docentes do discente em processo de formação (BATAGINI, 2020).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Isayama (2009), em sua pesquisa de formação profissional na área do lazer, aponta uma questão que vem sendo discutida desde o início deste subcapítulo, o “fazer por fazer”, a reprodução do que foi passado, o simples trefismo que está presente na nossa realidade.

Corrêa e Hunger (2017) mostram que a EF desempenha um papel importante para a emancipação social e intelectual dos indivíduos e quebra dos paradigmas existentes, por meio do uso das atividades e das diferentes tecnologias e ferramentas, contribuindo, assim, para a formação de seres críticos e criativos.

Essa é a questão primordial de um fazer pedagógico que deixe a repetição, aplicação de técnicas mecânicas e sem críticas de lado e abre espaço para um agir mais preparado para lidar com incertezas, imprevistos e toda a complexidade da educação (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2015).

Um caminho que leva a responder aos questionamentos realizados acima é que o profissional deve ter domínio sobre a ferramenta e a didática; quebrar velhos paradigmas; utilizar as inovações tecnológicas para transformar a essência de sua prática pedagógica; quer seja na academia, clubes, instituições, hospitais ou outros contextos em que o profissional de EF atua.

Nóvoa (2009) ainda aponta a necessidade de uma formação de profissionais construída dentro da profissão que contemplariam cinco aspectos: práticas, profissão, pessoa, partilha e público. O autor complementa o que seria o “bom professor”, quase sempre fazendo referência ao desenvolvimento de competências que critica por sua matriz técnica e instrumentalista. Nesse contexto, o autor sugere o termo disposições que une as dimensões pessoais e profissionais, na construção de uma identidade docente.

Formar profissionais de EF para inovar a prática é uma tarefa árdua e complexa, pois toda mudança gera novas posturas, quebra de paradigmas e uma estrutura de apoio, mas, as práticas inovadoras podem ser construídas com uma formação inicial de qualidade e a reflexão do docente sobre a docência sendo que

necessita refletir sobre suas próprias práticas (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2015).

A partir disso o conhecimento deixa de ser fragmentado e passa a ter uma visão global, mostra-se, assim, a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo profissional e as questões dos conteúdos, da organização e a forma como são apresentados, interferem, decisivamente, na relação aluno-objeto de conhecimento.

Levando a uma reflexão sobre influência de um determinado docente na vida dos seus alunos, sendo que o docente se transformou em uma figura fundamental e inesquecível para esses alunos e suas experiências mais significativas estão relacionadas com as lembranças e representações que os alunos têm do professor (LEITE; TAGLIAFERRO, 2005).

Finalmente, destaca-se que, se esses resgates afetivos, essas experiências e suas representações, foram significativos. O resultado final foi uma aprendizagem profunda, subjetivamente intrincada, significativa e de valor ao educando, sendo que aquele conhecimento do docente foi transmitido com sucesso para o aluno, a partir da relação que se estabeleceu por meio do conhecimento e o aluno irá levar algo daquele docente para sua formação profissional e pessoal, assim, não realizando apenas a reprodução e sim uma reflexão sobre a prática e incentivando cada vez mais experiências de sucesso.

Seguem algumas imagens da atuação profissional dos autores, principalmente a primeira autora, em diferentes contextos, tanto na docência, ministrando palestras na área da Educação Física Adaptada (EFA) para discentes do curso de Bacharelado da UNESP - Bauru da disciplina de ECS, ilustrada na figura 10, a seguir.

Figura 10 - Palestra para alunos da graduação em um *workshop* com a temática sobre atuação do profissional de EF em diferentes contextos dentro de um Centro Especializado em Reabilitação.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

E na atuação como profissional de EF na área de atendimento a PCD, ministrando aulas de natação para crianças autistas (figura 11) e em uma sessão de Equoterapia (ilustrada na figura 12).

Figura 11 - Aula de natação ministrada pela autora do trabalho para uma criança com TEA.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 12 - Atendimento de Equoterapia para um adolescente com Deficiência Intelectual (DI), sendo utilizado como estratégia o volteio adaptado.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

2.5. Histórico do Curso pesquisado: Conhecendo o Contexto de Formação Acadêmica no curso de EF (UNESP-Bauru)

Realizando um breve levantamento referente ao histórico do curso de Educação Física da UNESP – Bauru, foi identificado que a Fundação Educacional de Bauru, transformada em mantenedora da Universidade de Bauru (UB), em 1985, e, posteriormente, encampada pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em 1988, que contava apenas com treze docentes, todos com o título máximo de licenciado.

Segundo Pêgo (2016), que realizou uma dissertação para investigar a história do curso de Educação Física da UNESP Bauru, em 1990, foi implantado o novo currículo (Reestruturação Curricular reconhecida pelo Conselho Federal da Educação, Parecer nº 215/87).

Em 1992, o curso de Licenciatura em Educação Física foi criado, por meio da portaria nº 1.475 de 13 de outubro de 1992, objetivando expandir a compreensão referente ao sistema e ao processo de escolarização, bem como, preparar a atuação profissional do licenciado junto ao segmento escolar institucionalizado socialmente, mais especificamente na Educação Básica, no planejamento, aplicação, avaliação e reestruturação de programas, foi reconhecido pelo Conselho Federal da Educação, junto ao Ministério da Educação e Cultura.

Nesse período, iniciou-se a realização da Semana de Estudos da Educação Física, organizada e coordenada pelo Departamento, permanecendo até os dias atuais com realizações anuais sob a orientação da coordenação de curso e organização e execução realizada pelos discentes, voltada para os interesses dos alunos e professores da área, preocupados com a realização de um evento de cunho científico, sobre formação e atuação profissional.

No ano de 1993 os projetos de Extensão à Comunidade ganharam impulso, comprovando a importância de colocar a Universidade a Serviço da Comunidade, principalmente aquela do nosso campus.

Em 1999, foi criado o curso de Licenciatura em Educação Física (EF), no período Noturno. Em 1999-2000 e 2001-2003 o Departamento de Educação Física (DEF) realizou dois cursos de especialização *latu senso*. O curso que envolveu o período de 1999-2000 intitulado "Educação Física e Esportes para Crianças e Adolescentes" teve 28 alunos matriculados e contou com a atuação de 16 docentes, sendo 14 do Departamento de Educação Física.

O curso de 2001-2003 intitulado "Treinamento Físico Individualizado" também com 28 alunos matriculados, foi ministrado por 10 docentes, sendo cinco do Departamento de Educação Física. Em 2005, tendo em vista as novas exigências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura para Formação de Professores para a Educação Básica (Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002), bem como, as Diretrizes para os Cursos de Graduação em Educação Física (CNE/CES 7/2004), nossos docentes e discentes vivenciaram um intenso período de discussões acerca da reestruturação curricular, o que resultou em uma nova configuração para o currículo.

Esse novo desenho curricular, orientado pelas legislações correspondentes, assumiu o foco da formação do licenciado em EF, destacando a escola como campo de atuação, por excelência, deste profissional, e o bacharelado para os campos de atuação como academias, clubes entre outros. O quadro de docentes mudou desde a encampação, tanto no que se refere à obtenção de titulação dos que já se encontravam nas unidades, como do ingresso de novos professores, contratados por meio de concurso público de abrangência nacional (PÊGO, 2016).

Segue uma sequência de fotografias (figuras 13, 14 e 15, a seguir), ilustrando a evolução da infraestrutura do Departamento de Educação Física da UNESP-Bauru, sendo, primeiramente, ilustrada pela figura 13 a antiga infraestrutura do departamento; já na figura 14, durante o período de construção do Laboratório Didático de Esportes Aquáticos e a infraestrutura atual do departamento ilustrado na figura 15.

Figura 13 - Fotos antigas da infraestrutura do Departamento de Educação Física da UNESP-Bauru.



Fonte: <https://www.fc.unesp.br#!/departamentos/dep-educacao-fisica/historico/historico-em-fotos/>. Acesso em 10/01/2020.

Figura 14 - Fotos da construção do Laboratório Didático de Esportes Aquáticos do Departamento de Educação Física da UNESP-Bauru. No espaço há uma piscina semiolímpica adaptada, com rampa de acesso para baixa mobilidade e PCD, facilitando projetos de extensão universitária, que atendem essa população PCD e outros grupos especiais.



Fonte: <https://www.fc.unesp.br#!/departamentos/dep-educacao-fisica/historico/historico-em-fotos/>. Acesso em 10/01/2020.

Figura 15 - Fotos atuais da infraestrutura do Departamento de Educação Física da UNESP-Bauru.



Fonte: <https://www.fc.unesp.br#!/departamentos/dep-educacao-fisica/historico/historico-em-fotos/>. Acesso em 10/01/2020.

2.5.1. O curso de Educação Física da UNESP-Bauru e seu Projeto Pedagógico

A Resolução CNE/CES 7/2004 estabelece que:

O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meios das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004, p. 1).

Já o curso de graduação em EF:

Art. 4º - deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (BRASIL, 2004, p. 14).

E o projeto pedagógico dos cursos de graduação em EF deverá estar pautado nos seguintes princípios: autonomia institucional; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; graduação como formação inicial; formação continuada; ética pessoal e profissional; ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; construção e gestão coletiva do projeto

pedagógico; abordagem interdisciplinar do conhecimento; (in)dissociabilidade teoria-prática; e articulação entre conhecimentos da formação ampliada e específica (UNESP, 2015).

O projeto pedagógico¹⁰ do curso de EF da UNESP-Bauru tem um olhar para “recortar” a cultura corporal do movimento, o projeto não tem um modo único de “olhar” a cultura corporal do movimento, seus dados científicos e filosóficos que irão fundamentar tal projeto (UNESP, 2015). No curso da UNESP as modalidades buscam a formação de licenciados e profissionais em EF, que são:

[...] capazes de, por meio das diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e das atividades rítmicas e dança; efetivar intervenções fundamentadas científica, filosófica, ética e esteticamente, de modo a realizar objetivos definidos nos diversos contextos de atuação (UNESP, 2015, p. 20).

No curso de bacharelado, objeto de pesquisa desse estudo, tem a temática como aprofundamento na Aptidão Física e Saúde, sendo que o curso é voltado para área da saúde. No objetivo geral das modalidades da graduação em EF, no projeto pedagógico, mostra o curso de Bacharelado:

No curso de Bacharelado, com núcleo temático de aprofundamento em Aptidão Física e Saúde, trata-se de perscrutar a cultura corporal de movimento em busca dos valores que permitam ao graduado a intervenção profissional no campo da saúde e da aptidão física para o desempenho ótimo (esportivo ou não), com vistas aos aspectos de promoção de hábitos saudáveis de vida, bem como da prevenção e reabilitação de distúrbios funcionais e metabólicos em indivíduos manifestos, com

¹⁰ NOTA DOS AUTORES: O documento que rege o projeto pedagógico do curso da UNESP-Bauru (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), encontra-se disponível no link: https://www.fc.unesp.br/Home/Departamentos/depeducacaofisica/projeto-politico-pedagogico_bacharelado_2015.pdf.

necessidades especiais de saúde, naqueles aparentemente saudáveis e, ainda, em portadores¹¹ de deficiências (UNESP, 2015, p. 20).

Sendo assim, o discente terá contato com as disciplinas que o levam a ter pressupostos éticos de formação do profissional de EF. Porém, realizando um recorte para o ECS, geralmente o discente sofre um profundo impacto, porque observa que as realidades de mercado são baseadas em parâmetros estéticos de beleza corporal. Desse modo, o profissional de EF dirige seu foco para prática de AF, na perspectiva do rendimento, demandas do condicionamento físico, bem como no processo de reabilitação (UNESP, 2015)¹².

Vale ressaltar que as universidades e instituições de ensino superior tiveram até dezembro de 2020 para cumprir as determinações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) referentes à Resolução CNE/CES Nº 6/2018. A mudança persiste na questão da Graduação em Educação Física, com duas formações específicas: Licenciatura em Educação Física e Bacharelado em Educação Física.

A opção entre licenciatura e bacharelado em EF, fica como opção, tanto no início, como no final, do 4º semestre. Contudo, a opção do discente deve ser registrada, por escrito, sendo este registro responsabilidade das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2018).

¹¹ NOTA DOS AUTORES: No documento que rege o projeto pedagógico do curso da UNESP-Bauru (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), consta a terminologia “portadores de deficiências”, termo desatualizado, sendo que a terminologia correta de se referenciar é a “pessoa com deficiência”.

¹² NOTA DOS AUTORES: Vale ressaltar que, os projetos políticos pedagógicos não estão fechados, sendo que a expectativa é a de que, até final de 2020, todos os projetos estejam finalizados, mas, devido a pandemia de COVID-19 a expectativa é que se altere a data, considerando que, no site da UNESP, consta este documento que foi utilizado no referencial do trabalho, mas, que deverá ser alterado após finalização do processo.

2.5.2. Estrutura atual do curso de Bacharelado em EF da UNESP-Bauru

Como já mencionado anteriormente, há uma nova legislação que os cursos estão discutindo, mas, nesse subcapítulo, o embasamento teórico foi no documento que consta no sistema da UNESP, não sendo o da nova resolução.

A estrutura atual do curso de bacharelado em EF da UNESP-Bauru será apresentada no quadro a seguir com os créditos necessários e o total de horas. Sendo dividido o período do curso, sendo o período noturno com duração de 5 anos e o período integral com duração de 4 anos, visto que os dois períodos foram pesquisados. O quadro 3, ilustra as disciplinas e os créditos necessários para cada período.

Quadro 3 - Quadro de total de créditos que o discente precisa realizar para finalizar o curso, dividido nos períodos noturno e integral (BATAGINI, 2020, p. 41)

Graduação em Educação Física: Bacharelado	
Duração do curso: 5 Anos (Mínimo) / 9 anos (Máximo)	
- Créditos em Disciplinas do Currículo	147 Créditos – 2205 H/A
- Créditos em Disciplinas Optativas	08 Créditos – 120 H/A
- Créditos em ECS Supervisionado em Bacharelado	24 Créditos – 360 H/A
- Créditos em Práticas de Ensino em Bacharelado	25 Créditos – 375 H/A
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (inclui TCC)	14 Créditos – 210 H/A
Total de Créditos Exigidos= 218 Créditos – 3270 H/A	
Graduação em Educação Física: Bacharelado	
Duração do curso: 4 Anos (Mínimo) / 7 anos (Máximo)	
- Créditos em Disciplinas do Currículo	147 Créditos – 2005 H/A
- Créditos em Disciplinas Optativas	08 Créditos – 120 H/A
- Créditos em ECS Supervisionado em Bacharelado	24 Créditos – 360 H/A
- Créditos em Práticas de Ensino em Bacharelado	25 Créditos – 375 H/A
- Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (inclui TCC)	14 Créditos – 210 H/A
Total de Créditos Exigidos= 218 Créditos – 3270 H/A	

Fonte: <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>. Acesso em 10/01/2020.

2.6. Estágio Curricular Supervisionado (ECS): o objeto de estudo principal

O Estágio Curricular Supervisionado, nesta obra identificado pela sigla ECS, é entendido como um período em que o discente irá aprender elementos constitutivos de uma determinada profissão (IZA; SOUZA NETO, 2015). É definido, oficialmente, como:

[...] atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino (BRASIL, 2004, p. 3).

O ECS é obrigatório e procura articular atividade teórico-prática, crítico-reflexiva; busca manter o respaldo do conhecimento teórico e realidade de atuação (ANDRADE; RESENDE, 2010; PIMENTA; LIMA, 2012). Ainda produz uma importante fonte de saberes para os discentes, sendo um momento de aprender questões relativas ao campo profissional com um profissional que já atua na área (RAMOS, 2002). Pelicção (2021) discorre que o ECS¹³ pode ser encontrado como ou Estágio Curricular (EC) ou ainda Estágio Supervisionado¹⁴ (ES). A autora ainda aponta que o currículo, juntamente com estes novos formatos de práticas formativas, são os principais instrumentos que vêm passando por mutações dentro das universidades. Tanto

¹³ **Estágio Curricular Supervisionado** – Termo utilizado nesta pesquisa para se referir às disciplinas de estágio da graduação, pois trata-se uma atividade CURRICULAR obrigatória, sendo uma das condições ao aluno para estar apto a colar grau e ter direito ao diploma, além de ser um termo frequentemente utilizado pela literatura atual (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; BRASIL, 2004; BATAGINI, 2020).

¹⁴ **Estágio Supervisionado** – Nomenclatura que se dá para as disciplinas de estágio no curso de graduação em Educação Física, modalidade de Licenciatura e de Bacharelado da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filho (PELIÇÃO, 2021).

um como o outro, são componentes indispensáveis no processo de formação inicial dos professores. Segundo a Lei nº 11.788/2008:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, s/p).

Ainda de acordo com a mesma Lei, entende-se que o Estágio Curricular Supervisionado “deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios” (BRASIL, 2008, s/p, grifo nosso).

O professor orientador (PO) é o docente responsável pela disciplina de estágio obrigatório e “pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (BRASIL, 2008, s/p). Já o supervisor da parte concedente é aquele responsável por orientar e supervisionar os estagiários, ganhando uma importância fundamental no papel de ajuda instrumental, instrucional e emocional, sendo reconhecido como uma figura central dos programas de formação inicial de professores (PELIÇÃO, 2018; 2021), e em alguns estudos (ALBUQUERQUE; GRAÇA; JANUÁRIO, 2002; CALDERHEAD; SHORROCK, 1997) é apontado, pelos estagiários, como uma figura mais importante que a do próprio professor orientador da instituição de ensino (ALBUQUERQUE, 2003).¹⁵

¹⁵ Nas palavras de Anversa *et al.* (2015, p.26) o “estágio curricular se coloca, como um momento de aproximação do futuro profissional com seu possível campo de intervenção”. Essa aproximação acontece de fato, porém, os estagiários vêm relatando que não se sentem preparados para atuarem, mesmo após o cumprimento das horas de ECS (PELIÇÃO, 2018). Estudos evidenciam um aumento na percepção de capacidades do estudante durante o desenvolvimento dos ECS e outras atividades acadêmicas, remuneradas ou não (ANVERSA *et al.*, 2015; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015; PELIÇÃO, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2021). Os mesmos estudos apontam que os acadêmicos relataram que a vivência do

De acordo com Silva Jr. *et al.* (2016), o Estágio Curricular Supervisionado é um componente indispensável no processo de formação inicial dos professores de EF, que oportuniza a possibilidade de exercer a atividade profissional em seu campo real de futura intervenção (PELIÇÃO, 2021). Além disso, os autores acreditam que o estágio deve possibilitar aos estudantes o cumprimento de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, baseada no conhecimento teórico e da realidade de atuação, procurando articular ensino, pesquisa e extensão (SILVA JR. *et al.*, 2016).

Pimenta e Lima (2018) afirmam que o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa, pois é capaz de produzir a interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolve práticas educativas e profissionais. Além disso, consideram o ECS como componente curricular e central nos cursos de formação de professores, sendo indispensável à construção do ser profissional no que se refere à composição da identidade, dos saberes e das posturas necessárias (PELIÇÃO, 2021).

O artigo 4º da Resolução nº 03/1987 aponta que:

O curso de graduação em Educação Física terá a duração mínima de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e máxima de 7 anos (ou 14 semestres letivos), compreendendo uma carga horária de 2.880 horas/aula. [...]

estágio resultou em uma breve e significativa experiência, quando se encontrarem num cenário da prática profissional futura, porém, é baixo o número de estudantes que realizam estágios prósperos ou que possuem oportunidades formativas mais impactantes ao longo do curso. Lima (2008) entende que o estágio é um espaço de convergência de saberes, histórias de vida e experiências coletivas e individuais entre PC, PO e estagiários, diante disto, se constitui num ritual de passagem pela profissão, congregando o trânsito entre culturas e o embate do cenário de atuação profissional. Ainda sobre os ECS, Kruger *et al.* (2008, [s.p.]) descreve sua função: "Unir conhecimento teórico e trabalho prático, complementando a formação do professor, constituindo-se, portanto, por sua própria natureza, o sinal mais visível da dicotomia existente na Universidade, entre teoria e prática" ([s.p.]). MAIORES DETALHES, INDICAMOS NOVAMENTE A LEITURA ESMIUÇADA EM PELIÇÃO (2021).

§ 3º No mínimo de 2.880 horas/aula previstas, estão incluídas as destinadas ao Estágio Supervisionado e excluídas as correspondentes às disciplinas que são ou venham a ser obrigatórias, por força de legislação específica (BRASIL, 1987, p.02).

Pelição (2021, p. 44) discorre que o currículo apresenta diferenciações em seus significados, “[...] podendo ser visto como ponte entre sociedade e escola; um projeto educativo; uma formatação que carrega conteúdos, orientações e sequências de abordagens, ou ainda um campo prático, com possibilidades de analisar sua prática a partir de conteúdos (SACRISTÁN, 2000).

[...] o currículo enquanto social e cultural envolve vários conceitos, principalmente em relação a sua concretização prática, uma vez que está interligado por princípios diversos e complexos que no decorrer do processo ensino e aprendizagem deverá estar em permanente diálogo com as diferentes instâncias que o circundam (HONORATO, 2011, p.19).¹⁶

¹⁶ Pelição (2021) traz a discussão que o currículo no âmbito da formação de professores, apresenta certas fragilidades que dificultam um de seus principais objetivos: o de concretizar as práticas pedagógicas. A mesma pesquisadora destaca que, de acordo com Moreira e Silva (2005 *apud* HONORATO, 2011, p.19), “essas fragilidades estão atreladas desde a falta de articulação entre a tríade epistemologia/pedagogia/política até a competição estabelecida no campo de produção de conhecimento na universidade”. Ainda complementa que “Diante dos achados, considera-se as palavras de Ghilardi (1998), pertinentes a este momento do texto: ‘[...] é de fundamental importância repensar e reestruturar os currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física, para que possam atender às reais necessidades da sociedade e sobretudo, promover a valorização da área, pois, atualmente, não há consenso a respeito da formação do profissional ser de acordo com disciplinas práticas ou teóricas (p.02)’”. Pimenta (2006, p.183) considera que o “estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão”. Nesse sentido, durante o ECS, o estudante pode assimilar a realidade característica de uma determinada profissão, sendo de extrema importância que haja o envolvimento entre o supervisor da parte concedente, o discente estagiário e o professor orientador da IES, para que o estágio seja efetivamente significativo. Com relação ao currículo, pode-se verificar sua importância e suas funções por meio das palavras de Neira e Nunes (2011, p.681): [...] o currículo é um campo cultural sujeito à disputa e à interpretação, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e

Nessa linha, o ECS é, então:

[...] componente curricular estruturador da formação docente, numa perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo norteado por princípios voltados para a formação permanente do docente, a aproximação entre os espaços de formação e de exercício profissional e o período destinado aos estágios como processo de investigação pedagógica (AZEVEDO, 2009, p.32).

O ECS auxilia o discente a desenvolver sua criatividade, independência e caráter na área. O estágio ainda exige um exercício de reflexão por parte do discente, pois será o encontro com as situações de ensino, sendo marcado por dúvidas, ansiedades e tensões (PELIÇÃO, 2021). Esse é um momento de apoio do local e dos supervisores que acompanham este discente, sendo importante momento de troca e, principalmente, de formação para constituição do futuro profissional de EF.

Reconhecer o ECS como um espaço de iniciação para o futuro profissional implica investir na “ressignificação” das atividades formativas que se desenvolvem por meio desse componente formativo, envolvendo, nessas atividades, o exercício da reflexão da própria prática para, se necessário, redimensioná-la (BRITO, 2011). Oferecer oportunidades aos futuros profissionais de espaços de vivência real da profissão pode proporcionar situações formativas que transcendam as práticas burocratizadas que demarcam os ECS, fazendo surgir experiências formativas.

projetar as identidades desejáveis. O currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social (NEIRA; NUNES, 2011, p.681). O currículo não pode ser interpretado sem uma análise da construção social e sem a compreensão de relações de poder que irão operar para construir propostas curriculares (NEIRA e NUNES, 2011). Pode-se interpretar o currículo como sendo uma extensão da esfera em que se está inserido, levando em conta interpretações, identidades ou ainda construção social e quando se pensa em universidade, logo nota-se diferentes tipos de identidades e diferentes formas de interpretação e diferentes construções sociais (PELIÇÃO, 2021).

Infelizmente, o ECS ainda pode ser identificado, por alguns docentes e discentes, como apenas parte prática dos cursos, em contraposição à teoria (visão dicotômica ou que o ECS é apenas um mero complemento formal da parte teórica e disciplinar), sendo que o ECS é um componente curricular que tem o objetivo de promover uma aprendizagem que irá se integrar ao processo de formação do futuro profissional de EF. Outrossim, muitas vezes não percebem que há necessidade de se discutir e ter a disciplina e encontros presenciais como horário curricular, sem ser apenas o cumprimento da carga horária exigida nestes ECS.

Já Pimenta (1994, p.32) entende o ECS como “[...] atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho”. Ou seja, o ECS deveria ser valorizado e compreendido como importante atividade de formação, visando um profissional preparado para os contextos de atuação, que, na EF, são plurais, complexos e transitam entre as áreas Saúde, Cultura e Educação. A proposta pedagógica é integrada ao ECS, visando uma relação pedagógica entre um profissional em seu ambiente de trabalho e um estudante. Sendo que:

O estágio curricular supervisionado é, pois, um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período.

[...] Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o ECS curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora (BRASIL, 2001, p. 10 e 11).

A Lei 11.788/2008 é uma lei geral de ECS para todos os setores de formação, do ensino médio profissionalizante ao ensino superior. Entre as suas prerrogativas consta que:

Art. 1o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2o O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008, p.1).

O ECS é um eixo central na formação, pois será, por meio das vivências no ECS, que o profissional irá conhecer os aspectos indispensáveis para a formação da construção da sua identidade, sendo uma característica singular, tem a capacidade de gerenciar os relacionamentos interpessoais, pois a aprendizagem se baseia em grande parte na relação docente e discente, e esta relação se torna muito difícil sem o comprometimento de ambas as partes. Nessa direção, o ECS propicia para o discente a possibilidade de entrar em contato com todo o contexto que rege sua profissão. A partir desse pensamento são grandes as possibilidades para diferentes reflexões acerca dos elementos constitutivos da área (IZA; SOUZA NETO, 2015).

A disciplina de ECS vai além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas e quantidade de horas-relógio a serem pontuadas e realizadas de maneira mecânica e tecnicista, pois é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A partir dessa explanação sobre ECS, destacando sua importância e considerando as ações vivenciadas no período de ECS como uma complexa preparação para o futuro profissional a atuar em diferentes contextos e populações, desde que esta preparação seja devidamente orientada, assistida e refletida

criticamente pelos docentes e supervisores de ECS, envolvidos no processo.

E, para ter sucesso neste árduo processo, deve haver um grande envolvimento das três partes, a tríade que envolve o supervisor de ECS (profissional da área de realização de estágio), o discente (estagiário) e o docente da universidade responsável pela disciplina formal curricular, para que o ECS seja efetivo e significativo para o futuro profissional (IZA; SOUZA NETO, 2015). Sendo assim, pode-se afirmar que o ECS só tem sentido:

[...] quando tem uma conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do ECS e das atividades que nele se realizam (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Nesse sentido, o próximo subcapítulo discute sobre o ECS na área da Atividade Física para PCD e a importância de se colocar o discente em contato constante com a área.

2.7 ECS em Atividade Física para Pessoas com Deficiência

Nesse subcapítulo, realiza-se um recorte sobre o “ECS em AF para PCD” e ainda uma discussão acerca da importância de vivências em atividades práticas durante esta disciplina de ECS, devidamente embasadas e supervisionadas, com o propósito da formação dos discentes no curso.

O desenvolvimento de muitas das competências profissionais dos discentes em formação se dá durante o ECS, que é regulamentado de acordo com as intencionalidades políticas e pedagógicas de cada curso (MILAN; SALLES; RODRIGUES, 2017). O atual currículo, orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, deve conter conhecimentos biológicos, humanos, técnicos e os que compõem a dimensão Cultural do Movimento Humano, tais como os jogos, danças, lutas, ginásticas e esportes (FERNANDES; VENDITTI JR, 2008).

De acordo com o Parecer CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004), deve contemplar o mínimo de 3200 horas, das quais até 20% devem ser dedicadas ao ECS e às atividades complementares (CYRINO; SOUZA NETO, 2014).

No quadro 4 e 5 (a seguir) consta o levantamento que foi realizado junto à coordenação do curso e consulta ao Departamento de Educação Física da UNESP-Bauru, para iniciar a discussão sobre as disciplinas que foram pesquisadas. No caso do curso de bacharelado em EF da UNESP-Bauru, objeto deste estudo, na grade curricular do período integral, consta que, a partir do 6º termo, que o discente irá ter contato com o ECS, sendo ilustrado no quadro 4, a seguir. Também observamos que no quadro 5 o contato com o ECS se inicia no 7º termo¹⁷.

¹⁷ NOTA DOS AUTORES: Vale ressaltar que o quadro das disciplinas de ECS do curso de EF de Bacharelado vale para ingressantes a partir de 2015.

Quadro 4 - Relação das disciplinas de ECS, no curso de EF de Bacharelado, período integral da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru (BATAGINI, 2020, p.46).

6º termo	7º termo	8º termo
ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: HIPERTENSÃO E CARDIOVASCULAR – I	ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: OBESIDADE/ DIABETES – I	ECS EM PRINCÍPIOS E TÉCNICAS DA PRESCRIÇÃO PARA O EXERCÍCIO DE FORÇA
<i>ECS EM ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS E MÚLTIPLAS</i>	<i>ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: DISTÚRBIOS DO APARELHO LOCOMOTOR – I</i>	ECS EM PRINCÍPIOS E TÉCNICAS DA PRESCRIÇÃO PARA A INTERVENÇÃO EM COMPOSIÇÃO CORPORAL
	<i>ECS EM ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DISTÚRBIOS COMPORTAMENTO</i>	ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: OBESIDADE E DIABETES – II
	ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: HIPERTENSÃO E CARDIOVASCULAR – II	ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: DISTÚRBIOS DO APARELHO LOCOMOTOR – II
	ECS EM PRINCÍPIOS E TÉCNICAS DA PRESCRIÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA	

Fonte: <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>.
Acesso em 20/12/2021.

Quadro 5 - Relação das disciplinas de ECS no curso de EF de Bacharelado, período noturno da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru (BATAGINI, 2020, p. 47).

7º termo	8º termo	9º termo	10º termo
ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: DISTÚRBIOS DO APARELHO LOCOMOTOR – II	ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: HIPERTENSÃO E CARDIOVASCULAR – I	<i>ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: DISTÚRBIOS DO APARELHO LOCOMOTOR – I</i>	<i>ECS EM ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS E MÚLTIPLAS</i>
ECS EM PRINCÍPIOS E TÉCNICAS DE PRESCRIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA		ECS EM EXERCÍCIO PARA HIPERTENSÃO E CARDIOVASCULAR – II	ECS EM PRINCÍPIOS E TÉCNICAS DE PRESCRIÇÃO PARA O EXERCÍCIO DE FORÇA
ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: OBESIDADE E DIABETES – I		<i>ECS EM ATIVIDADE FÍSICA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS INTELLECTUAIS E DISTÚRBIOS DO COMPORTAMENTO</i>	ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: DISTÚRBIOS DO APARELHO LOCOMOTOR – II
		ECS EM FISIOPATOLOGIA E TRATAMENTO PELO EXERCÍCIO: OBESIDADE E DIABETES – II	

Fonte: <https://www.fc.unesp.br/#!/departamentos/dep-educacao-fisica/cursos/grade-curricular/>.

Acesso em 20/12/2021.

As disciplinas de ECS que os discentes do curso de bacharelado em EF, período noturno, tem em sua grade curricular são apresentadas também no quadro 3, anteriormente exposto. Para este período (noturno), consta contato com o ECS a partir do 7º termo, sendo que, a diferença entre integral e noturno é a duração do curso que passa de 4 anos para o período integral para 5 anos período noturno.

Observam-se pelos quadros 2 e 3 ilustrados no texto, que o período integral já tem ECS no 6º e 7º termo, bem como disciplinas de ECS para atendimento à população PCD já no período de início destas disciplinas; enquanto, no noturno, o contato com ECS é também no 7º termo, porém, as disciplinas de ECS para atendimento à população PCD acontecem somente um ano após, ou seja, nos 9º e 10º termos, como destacadas nos respectivos quadros, pela cor cinza.

No curso vigente, o discente tem contato com a disciplina de *“Atividade Física para Pessoas com Deficiências Intelectuais e Distúrbios do Comportamento”* e *“Atividade Física para Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas”*, *“Fisiopatologia e Tratamento pelo Exercício: Distúrbios do Aparelho Locomotor I”* (que aborda especificamente as deficiências motoras). As disciplinas aqui mencionadas irão contribuir para um embasamento teórico e para o futuro profissional compreender as necessidades da população PCD e trabalhar sua potencialidade, em diferentes contextos e finalidades de prescrição de atividades e práticas corporais, adaptadas ou não. Todas as disciplinas mencionadas acima, além de serem relacionadas ao atendimento e prescrição de atividade física para PCD, são ministradas pelo mesmo docente responsável pela disciplina de ECS.

Dentro das disciplinas aqui apresentadas, o docente responsável foi observado pela autora, no decorrer desta pesquisa. Um dos relatos interessantes, aqui apresentado pela pesquisadora, foi relatado pelo docente, durante discussões com a pesquisadora sobre a disciplina de ECS é:

[...] que o grupo do período integral se compõe de jovens imaturos e querem tudo “no colo”, “de mão beijada”, em sua maioria é a primeira graduação; já o noturno, muitos deles trabalham praticamente o dia todo, são geralmente mais velhos e não tem tempo para realizar o estágio curricular supervisionado pela indisponibilidade de tempo extra-classe para o cumprimento de horas de estágio; muitos já cursaram outra graduação ou faz a complementação Licenciatura/Bacharelado. (DOCENTE DO ECS, 2019).

Essa diferenciação relatada pelo docente da disciplina foi identificada no capítulo relativo aos resultados obtidos na pesquisa de Batagini (2020), mais à frente; pois as associações mostradas nos clusters indicam a diferença entre as variáveis destacadas pelo grupo 1 e 2, é possível associar o relato do docente com os resultados obtidos na pesquisa. A percepção do ECS entre os grupos 1 e 2 foram diferentes. As estratégias utilizadas tanto para o grupo 1, quanto para o grupo 2 são semelhantes e serão apresentadas a seguir.

O docente visa a importância do contato com a deficiência, mas, além de tudo, ter a experiência de vivenciar as atividades se colocando no lugar da PCD, tais como: realizar uma trilha ecológica com vendas (tapa-olhos) nos olhos, ou descobrir um objeto pelo tato, atividades para questões sensoriais tais como paladar e olfato, quando se trata de atendimento a PCDs com deficiências sensoriais. Ilustrada na figura 16 (a seguir).

Atividades de sensibilização, também com relação à orientação e mobilidade, para apresentar as deficiências locomotoras, vivências com cadeiras de rodas ou usar limitadores de movimentos em atividades aquáticas, para os alunos perceberem as limitações motoras do grupo de PCDs com deficiências físicas também são parte das disciplinas tanto teóricas, quanto dos conteúdos nas disciplinas de ECS mencionadas.

Estas estratégias observadas foram satisfatórias para o aprendizado dos discentes, pois, durante a disciplina, despertaram discussões importantes sobre inclusão da PCD,

abordagem, como abordar, como proceder, como lidar, entre outras indagações.

Figura 16 -Discentes do curso de Bacharelado em EF da UNESP-Bauru, da disciplina de ECS, realizando trilha ecológica vendados para experimentar a deficiência visual, com um guia (colega de turma) como auxiliar na mobilidade, pela disciplina “ECS Supervisionado em Atividade Física para PCD: Def. Sensoriais e Múltiplas - Integral”, 2.º semestre de 2019. Local: Jardim Botânico de Bauru.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Essas estratégias, além de outras utilizadas durante o semestre, aproximam o discente para sua atuação profissional e o prepara para atender à PCD, e, principalmente, como se portar, ou, até mesmo, como abordar a PCD a ser atendida.

Ao final das aulas práticas, o docente sempre realizava uma roda de conversa, ilustrada na figura 17 (a seguir), para abordar temas levantados durante a aula.

Figura 17 - Discentes do curso de Bacharelado em EF da UNESP-Bauru, da disciplina de ECS, realizando roda de conversa com o docente responsável pela disciplina “ECS em Atividade Física para PCD: Def. Sensoriais e Múltiplas - Integral”, 2.º semestre 2019. Local: Jd. Botânico de Bauru.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Um fator importante observado é o de que o docente sempre dava um *feedback* para os discentes da disciplina e também abordava questões simples, mas, necessárias. Estas questões eram, muitas vezes, lembradas nas aulas teóricas ou nas instruções para realização do ECS, sendo elas: não tratar a PCD como “coitadinho”; mostrar e explorar as potencialidades da PCD; de como lidar com os pais das PCD e a questão da superproteção familiar e negação da deficiência; e, até mesmo, de como ir vestido no ECS (uniforme) ou condutas comportamentais dos discentes

no ECS (uso de celular, postagem de fotos em redes sociais, sigilo e ética dos atendimentos).

Outra estratégia também utilizada pelo docente foi o Festival de Atividade Física Adaptada, que teve sua primeira edição idealizada em 2018, mas, devido à greve (dos caminhoneiros) que ocorreu no país, não foi possível dar andamento no Festival, pois cada comissão composta por discentes criada pelo docente relatavam dificuldades em conseguir alimentos e transporte para PCD.

Sendo assim, no ano de 2019, foi realizada a primeira edição do Festival de Atividade Física Adaptada na UNESP-Bauru (I FEAFa-UNESP), o docente leva os discentes a saírem do ambiente de sala e mostrar toda a ação na realidade com PCD. Nos anos de 2020 e 2021, não tivemos o evento em virtude do período de isolamento em decorrência da Pandemia de COVID-19. No ano de 2022, tivemos continuidade com mais um Festival de Atividade Física Adaptada, com parceria com a APAE-Bauru, em 14 de junho de 2022.

Algo também observado em sala de aula é que o docente responsável pelas disciplinas de ECS para PCDs utiliza de ferramentas e atividades teórico-práticas reflexivas, tais como livros de referências na área da EF Adaptada (EFA) e artigos científicos; mas, acima de tudo, tem experiência na prática e leva os alunos a terem essa experiência juntos, criando um ambiente de partilha das experiências e contato real com sujeitos PCDs, pois, muitos convidados PCDs, colaboram nas disciplinas de ECS, fazendo e trazendo relatos de experiências ou palestras sobre inclusão e atividades de vida diária (AVD) dos PCDs.

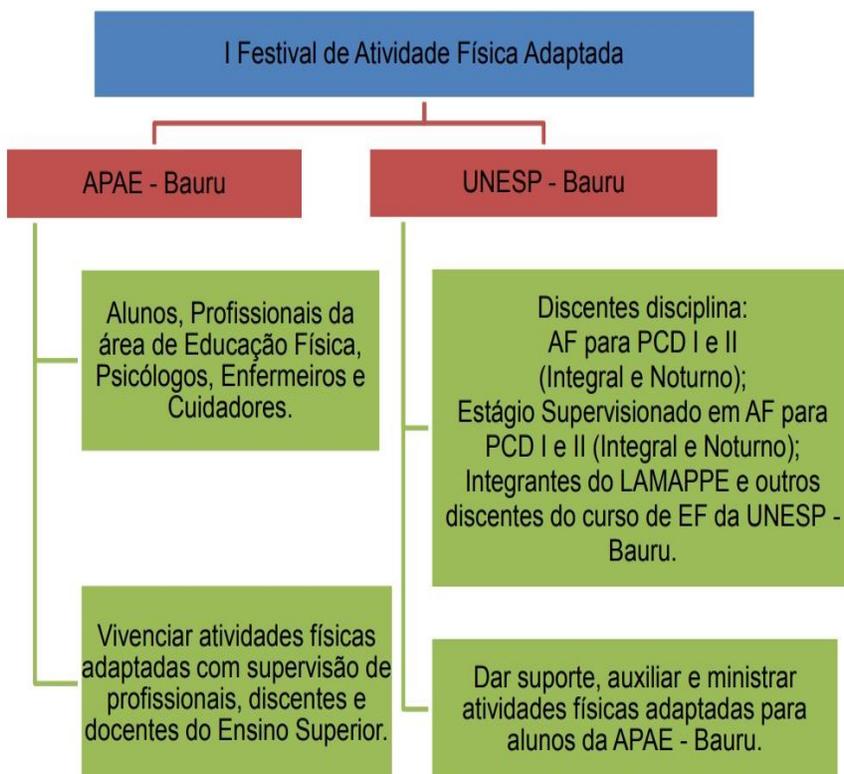
Durante o festival, o docente acompanhou o processo de aprendizagem da turma e diferentes situações que são trazidas em momento posterior para discussões e reflexões. Visto isso, o docente percebeu a importância de realizar uma parceria com uma Instituição Especializada em Reabilitação do mesmo município para desenvolver o *I Festival de Atividade Física Adaptada* (I FEAFa-UNESP), visando essa experiência durante a

graduação com sua supervisão e com o envolvimento de outros profissionais.

Dessa forma, atualmente, o festival oficialmente faz parte do calendário do DEF-FC, bem como do cronograma das disciplinas de primeiro semestre, oficializando esta experiência bem-sucedida do ECS. Este festival é uma estratégia que o docente da Universidade utiliza para integrar ainda mais o processo de formação de seus alunos. Essa mesma Instituição recebe os discentes da UNESP, que, em sua maioria, realizaram o ECS na mesma Instituição, devido ao processo de divulgação e fortalecimento da parceria nos anos de 2018 e 2019.

Destacamos, a seguir, o esquema ilustrativo na figura 18 (a seguir), do envolvimento dos profissionais de outras áreas e objetivos propostos no I Festival de Atividade Física Adaptada entre APAE-Bauru e UNESP-Bauru. Vista a importância da parceria firmada com a APAE-Bauru, foi encaminhado à Instituição um projeto com os objetivos do I FEAFA-UNESP, cronograma de elaboração e execução das atividades e, principalmente, o planejamento do festival, para mostrar à instituição o comprometimento da UNESP-Bauru e do LAMAPPE que participou fortemente na elaboração e execução do I FEAFA-UNESP. O esquema possibilitou a divisão das responsabilidades de cada local, APAE-Bauru e UNESP-Bauru, e, também, quanto à responsabilidade de cada integrante da equipe, principalmente, os discentes das disciplinas envolvidas, voluntários e os integrantes do LAMAPPE.

Figura 18 - Esquema utilizado pelo docente da UNESP para realizar a primeira edição do Festival de Atividade Física Adaptada. Um exemplo de aplicabilidade e integração interinstitucional.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Na primeira edição, foram mais de 200 crianças com deficiências múltiplas que participaram do festival, que possibilitou aos discentes colocar em prática a teoria e realizar uma reflexão sobre a ação durante o festival. Atualmente, o docente utiliza esse recurso em sua disciplina de ECS para Atividades Físicas para PCD. Segue imagem do I Festival de Atividade Física Adaptada cedida pelo docente responsável (figura 19 e 20).

Figura 19 - Imagem do I Festival de Atividade Física Adaptada (FEAFA), ocorrido no DEF-FC, UNESP Bauru. Estação de atividade de esporte adaptado coletivo. Primeiro Semestre/2019.



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pelo docente da disciplina de ECS.

Figura 20 - Interação entre a universidade e a comunidade externa e as discussões entre os profissionais responsáveis pelo ECS. Primeiro semestre/2019.



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pelo docente da disciplina de ECS.

Além da experiência dos discentes com as PCDs, o festival possibilitou a parceria entre a Instituição APAE-Bauru e a universidade, possibilitando, assim, atingir a interação entre a universidade e a comunidade externa e as discussões entre os profissionais responsáveis pelo ECS. Na figura 21 segue ilustração da carta de agradecimento da coordenadora da Educação Física da APAE-Bauru, Profa. Ms. Maria Inês Garcia Ishikawa.

Figura 21 – Carta de agradecimento da Profa. Ms. Maria Inês Garcia Ishikawa, coordenadora da Educação Física da APAE-Bauru, referente ao I Festival de Atividade Física Adaptada, realizado no primeiro semestre/2019.

Prezados

Prof. Rubens e Profa. Debora

Gostaríamos de parabenizar a equipe organizadora do I Festival de Atividade Física Adaptada, por oferecer atividades diversificadas, respeitando as limitações de cada aluno da APAE, o que muito nos alegrou, dando o verdadeiro sentido para a Inclusão.

A possibilidade de desenvolver uma atividade fora do ambiente escolar foi muito motivador, e nossos alunos tiveram a oportunidade de demonstrar suas potencialidades.

É tempo de agradecer... Agradecer pela valiosa parceria da UNESP e APAE Bauru.

Fomos agraciados por um ambiente de muita harmonia e luz. Foi assim que senti a presença de cada um de vocês, integrantes do LAMAPPE e alunos do curso de Educação Física/UNESP, e aproveito para registrar que vivenciamos com os alunos da APAE, uma grande emoção em participar em condições de igualdade deste I Festival.

Muito Obrigada!

Professora Maria Inês



Fonte: Arquivo Pessoal (2019), disponibilizado pelo docente da disciplina, Prof. Rubens Venditti Jr.

Outra estratégia bem-sucedida, utilizada pelo docente responsável, é a “mesa redonda” com relatos dos antigos alunos que passaram pela disciplina de ECS. Em observação da pesquisadora, um grupo de quatro ex-alunos¹⁸ da disciplina de ECS foi até a aula e relataram suas dificuldades e perspectivas para área da EFA, uma vez que já haviam feito uma edição da disciplina anteriormente. Estes relatos foram gravados e, posteriormente, descritos no quadro 6, abaixo.

Quadro 6 - Relatos dos ex-alunos das turmas anteriores em discussão com a turma atual de bacharelado da UNESP-Bauru, durante aula.

<i>É muito importante pegar as duas disciplinas juntas, tanto teórica como prática (A1).</i>
<i>Não fiz o ECS, porque deixei para última hora e, depois, precisava de documentação e não consegui terminar (A2).</i>
<i>A gente teve problema com documentação, pois nosso documento foi 5 vezes para o local e retornou, tivemos a resposta depois de dois meses (A1).</i>
<i>Um erro no documento e tudo volta (A2).</i>
<i>Teve uma palestra no semestre passado que às vezes a supervisora fala para entrar na piscina, mas temos a burocracia de atestado médico (A3).</i>
<i>Outro problema que teve foi que você precisa colocar o dia e horário que você vai fazer o ECS, mas que você não está na Universidade, pois chega na sessão da graduação e eles devolvem (A4).</i>
<i>A questão da postura e também é a roupa que vou na APAE... é completamente diferente da roupa que vou na ABDA, na ABDA vou de roupa de piscina e chinelo, na APAE é bem diferente (A3).</i>
<i>Uma coisa importante tente fazer um pré-relatório para deixar no local, como se fosse uma devolutiva para o supervisor (A2).</i>
<i>Teve um dia que a aluna estava acabada e a supervisora foi conversar com ela, se eu hoje fosse trabalhar com a PCD, sem o ECS eu não teria noção nenhuma e hoje eu já tenho (A1).</i>
<i>Muitas vezes a gente não sabe como chegar na PCD, mas a gente observa o profissional (supervisor) e isso dá uma noção, a gente aprende como lidar com as pessoas e não apenas trabalhar (A2).</i>

Fonte: Gravação realizada durante observação da disciplina da pesquisa.

¹⁸ Um grupo de quatro ex-alunos da disciplina de ECS discutiu com os alunos atuais da disciplina em suas falas identificados no quadro com suas iniciais: A de aluno e seus respectivos números (de 1 a 4), sendo A1, A2, A3 e A4 os alunos que foram elencados nesta mesa redonda. Experiência ocorrida no segundo semestre de 2019, em 17/09/2019.

Relatos de um desses ex-alunos durante a disciplina trouxe fomento à questão sobre o profissional de EF dentro do Programa Saúde da Família (PSF), visto que o curso da UNESP-Bauru, modalidade bacharelado, vem preparado para dar esse suporte para o profissional de EF, mas, devido ao projeto de governo não ter ocorrido, não aconteceu à efetiva entrada desses profissionais de EF dentro do PSF. Em discussão com a sala, o docente responsável relata:

A figura de um profissional de educação física na área da saúde pública seria fundamental, pois este profissional, preparado e qualificado, iria trabalhar com prevenção (DOCENTE DO ECS, 2019).

O levantamento dos relatos dos ex-alunos referentes às questões dos ECS, segue apresentado no quadro 4, mostrado na página anterior. Essa estratégia, utilizada pelo docente responsável, é capaz de ajudar os discentes a não cometer erros mencionados acima, pois são alunos discutindo com alunos e dando um parecer sobre o ECS, que não foi finalizado, pois os mesmos não conseguiram cumprir a carga horária mínima.

Outra questão importante ao utilizar de tal estratégia é a de que o docente permite aproximar os alunos vistos como “repetentes” ou “fora de turma”, integrando-os à discussão e respeitando a condição dos mesmos de estarem mais familiarizados com o ECS, permitindo que atuem como tutores de possíveis alunos novatos ou recém apresentados ao formato de ECS do curso.

Na disciplina de ECS em Atividades Físicas para PCD, o docente solicita um relatório de ECS final. Este contém informações do local que realizou o ECS propriamente dito; total de horas, que deve ser de 30 horas supervisionadas; fichas de ECS devidamente preenchidas e assinadas pelo supervisor de ECS responsável.

Principalmente, o relato dos discentes em relação ao ECS, com os exercícios e atividades que foram realizados; fotos, se for autorizado pelo local e pessoa; informações da acessibilidade do

local e características estruturais e ambientais; mas, principalmente, sobre a aula que acompanhou, dizer da importância de incluir o aluno, como a inclusão foi feita, se, em algum caso, teve exclusão e qual foi o sentimento do discente em relação à PCD durante o ECS.

Fatores importantes para analisar sobre o impacto que o ECS teve em relação ao processo de desenvolvimento do discente. Aproveitamos para inserir no texto um *hiperlink* de acesso para os leitores, discentes da EF da UNESP-Bauru e interessados em maiores detalhes que irá redirecioná-lo para uma pasta no *GoogleDrive*, disponível no link abaixo, que contém os documentos que o docente solicita durante o ECS, tais como: I) Termo de Compromisso do ECS; II) Modelo de Relatório Final de ECS e as III) Fichas de Atividades de Estágio. Também foi anexado a Lei 11.788/2008 (Lei Ordinária) 25 de setembro de 2008, sobre ECS e a resolução do estágio na UNESP-Bauru.

Link de acesso aos leitores da obra e alunos das disciplinas de ECS: https://drive.google.com/drive/folders/1dkjhC2176zFw4i4qSWEaCx23Sgdg2muC?usp=sharing

- Capítulo 3 -

TBDH DE BRONFENBRENNER: COMPREENDENDO AS INTERFERÊNCIAS DO CONTEXTO NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO DO DISCENTE EM ECS

Dentre as abordagens da Psicologia do Desenvolvimento, caracterizada como sendo a área que estuda as pessoas focando o seu desenvolvimento, temos a teoria de Urie Bronfenbrenner (2005; 2011). Segundo o autor, a teoria consegue dar significado e mudar o comportamento da pessoa em desenvolvimento. A palavra desenvolvimento, dentro da Teoria Bioecológica, é definida como:

[...] fenômeno de continuidade de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (BRONFENBRENNER, 2011, p.43).

Bronfenbrenner (1996; 2005; 2011) oferece pela TBDH uma perspectiva para compreensão do desenvolvimento humano, apresentando um conjunto de sistemas em que a pessoa em desenvolvimento é um ser ativo, capaz de sofrer influências dos sistemas e, ao mesmo tempo, determina mudanças (BATAGINI, 2020).

[...] mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente, [...] é o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou restituíram aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (BRONFENBRENNER, 1996, p. 5).

A TBDH de Bronfenbrenner surge da insatisfação relacionada às abordagens vigentes e às ideias reinantes na psicologia de sua época, pois, era estudado apenas o indivíduo e não o ambiente e as demais interferências.

Assim Bronfenbrenner (1996), afirma que:

[...] grande parte da Psicologia desenvolvimental é a ciência do comportamento desconhecido da criança em situações desconhecidas com adultos desconhecidos por períodos de tempo mais breves possíveis (BRONFENBRENNER, 1996, p. 16).

Realizando, assim, uma transferência da teoria dos sistemas “Teoria dos Sistemas Ecológicos” (PRATI et al., 2008) para a pesquisa aqui apresentada, não teria a possibilidade de pesquisar apenas os discentes e não pesquisar o ambiente em que está inserido, bem como deixarmos de lado a figura do supervisor de ECS que acompanha, pois quando o indivíduo é estudado, necessita considerar seu ambiente e suas interferências (BATAGINI, 2020).

A TBDH considera a complexidade da pessoa para ser analisada dentro do ambiente ao qual esteja inserida. Com a evolução da teoria e o entendimento do desenvolvimento humano, o esquema fica mais amplo e contempla quatro aspectos inter-relacionados: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (modelo PPCT).

Na figura 22 (a seguir), relaciona-se o modelo PPCT com a pesquisa aqui ilustrada com a relação de cada item com os respectivos contextos, pessoas, ambientes ou mudanças realizadas ao longo do ECS e suas interferências.

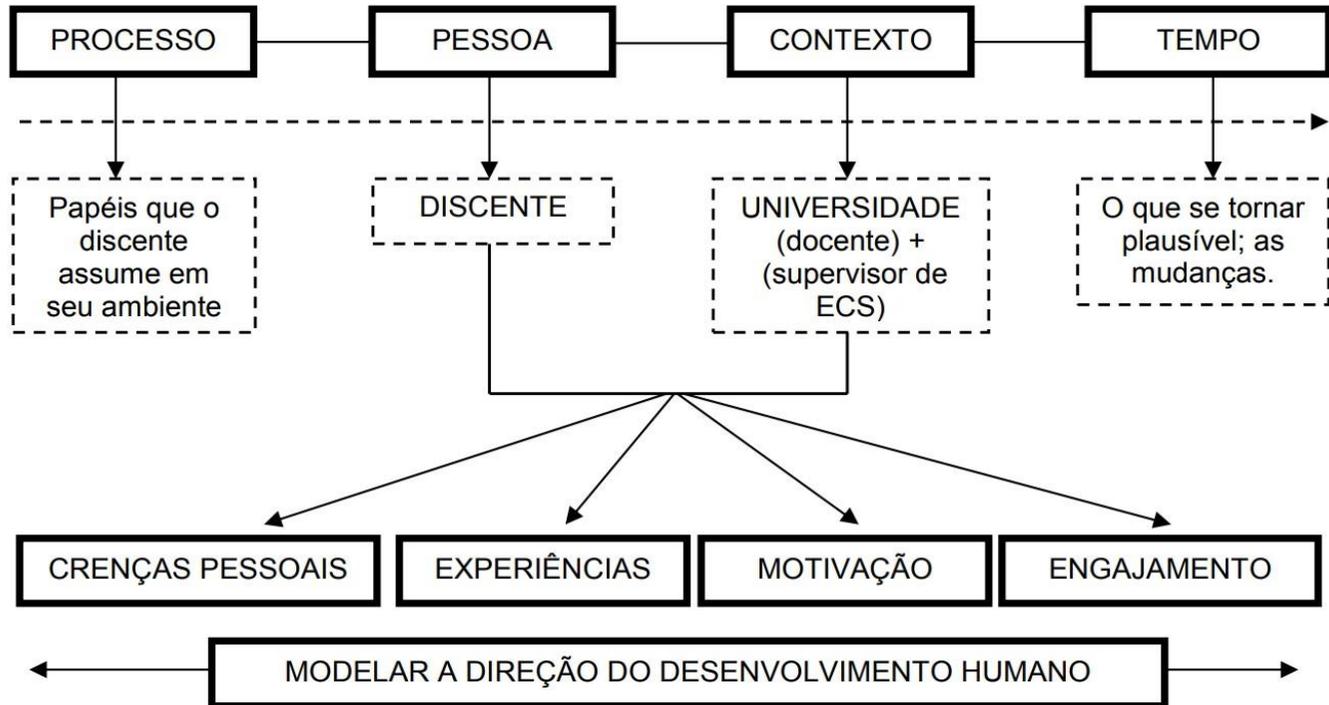
O esquema ilustrativo sintetiza a interferência da TBDH, nas relações do ECS, sendo que para ocorrer a modelação do direcionamento do desenvolvimento do discente, é preciso levar em consideração que o docente da universidade e o supervisor do ECS, são o contexto e esse contexto irá influenciar a pessoa em desenvolvimento no caso o discente, pois irão transferir todos seus conhecimentos e crenças para o discente.

Nessa perspectiva da teoria, o indivíduo e suas disposições ficam mais evidentes, levando em conta a dimensão do tempo e a interação entre a pessoa e o contexto. Gerando, assim, novas denominações: “Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano” e, atualmente, “Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano” (TBDH).

O tempo é plausível frente as mudanças do discente, sendo que pode ocorrer durante o ECS, ou até mesmo após. Cabe todas as partes envolvidas no processo de modelação do desenvolvimento entender a importância que o contexto tem sobre o desenvolvimento da pessoa, sendo que o indivíduo e o grupo são unidades orgânicas, por isso, não podem ser estudados isoladamente, se inter-relacionam, influenciam-se (BRONFENBRENNER, 1992, 1996, 2001, 2005, 2011).

Deste modo, a teoria TBDH defende que o ambiente influencia os indivíduos e é por ele influenciado, por isso que o fenômeno não pode ser analisado separadamente, pois tem conexão com os demais fenômenos (BRONFENBRENNER, 2005). Por isso a escolha desta teoria para auxiliar nas discussões e reflexões perante o ECS (BATAGINI, 2020).

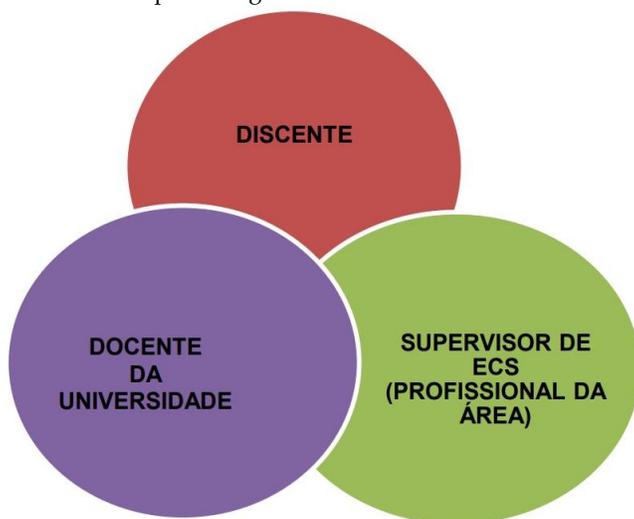
Figura 22 - Esquema do modelo PPCT (BRONFENBRENNER, 2005), adaptado para o presente trabalho (BATAGINI, 2020, p. 57).



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Bronfenbrenner (2005; 2011). Disponível em Batagini (2020, p. 57).

Ilustramos, também, na figura 23, o elo que há entre as três vertentes da pesquisa aqui estudadas (discente; docente responsável pela disciplina na universidade; e o supervisor do ECS). Essa relação se propõe como uma tríade, pois possui três categorias, ilustradas, a seguir, e que realiza interações dos fatores e ambientes, de acordo com a proposta da TBDH (BRONFENBRENNER, 2005).

Figura 23 - Esquema da interferência dos ambientes vivenciados pelo discente a luz da TBDH, sendo que os ambientes devem estar interligados para favorecer a aprendizagem efetiva do discente.



Fonte: Elaborado pelos autores. Baseado em BRONFENBRENNER (2005).

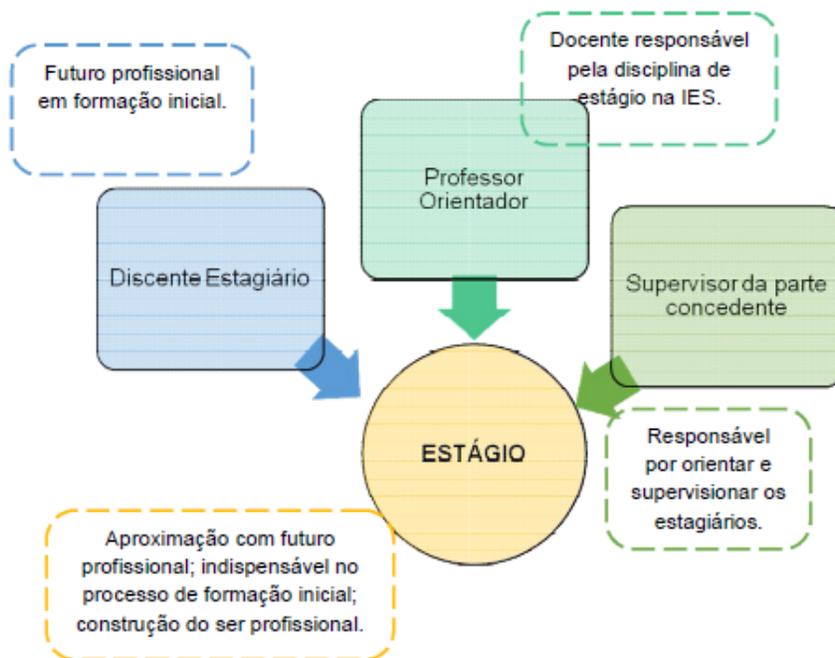
Sendo assim, para entender o desenvolvimento humano, é necessário considerar todo o Sistema Bioecológico. Não é possível analisar o ECS sem levar em conta o ambiente, contexto, docente da disciplina e o supervisor do ECS (BATAGINI, 2020). Bronfenbrenner, em 1992, redefiniu o modelo de sua teoria e identificou quatro parâmetros do sistema, sendo: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema* e o *macrossistema*.

O estágio, entendido como espaço privilegiado da articulação entre teoria e prática (PELIÇÃO, 2021), vem exigindo uma revisão

dos formatos, de modo a garantir as disposições para o contato dos estagiários com os profissionais em atuação (GIGLIO, 2010). No entanto, existem os que rejeitam essas mudanças nos cursos de graduação em Educação Física, afirmando que se tornaram cada vez mais teóricos e bem distantes da futura atuação profissional (GHILARDI, 1998). E há ainda os que acreditam que essas mesmas mudanças, de acordo com as necessidades da sociedade, trazem uma nova identidade à área, marcando um novo perfil profissional que além de executar suas tarefas, compreende o homem em movimento (GHILARDI, 1998).

Na Figura 24, Pelicão (2021, p. 45) traz um esquema ilustrativo, possibilitando a visão do estágio como item principal, alguns dos sujeitos envolvidos com o componente curricular e suas funções ou contextos de atuação:

Figura 24- Esquema ilustrativo relacionando os sujeitos envolvidos no Estágio Curricular Supervisionado, seus componentes e contextos (PELIÇÃO, 2021, p.45).



Fonte: PELIÇÃO (2021, p. 45).

É também possível percebermos as influências destes elementos como sistemas integrativos dentro da TBDH proposta em Batagini (2020). Percebemos também que as autoras consideram a importância do docente ou professor orientador (Docente da Universidade) como elemento integrativo, sendo que os termos podem ser diferentes em questões terminológicas, mas ambas consideram não somente a relação entre o discente estagiário e o professor supervisor efetivo (que acompanha as práticas profissionais na parte concedente do ECS), mas também a importância e as possibilidades do professor responsável pela disciplina, chamado por elas de Docente da Universidade (BATAGINI, 2020) ou Professor Orientador (PELIÇÃO, 2021).

Retornando aos conceitos básicos da TBDH, na definição de microsistema, o autor acrescentou a relevância da participação de outras pessoas. Sendo:

Um microsistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais, experienciado pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, face a face, com características físicas e materiais particulares, contendo outras pessoas com características distintas de temperamento, personalidade e sistema de crenças (BRONFENBRENNER, 1992, p. 227).

Isso significa que o microsistema apresenta três elementos primordiais sendo as atividades, as relações interpessoais e os papéis. Já o mesossistema, a pessoa em desenvolvimento é a referência principal, formando, assim, uma rede social, essa rede é formada tanto pelas pessoas que interagem diretamente com ela, como as que interagem indiretamente, sendo que podem influenciar esse processo de desenvolvimento da pessoa.

O mesossistema compreende as ligações e processos que têm lugar entre dois ou mais ambientes, que contêm a pessoa em desenvolvimento [...] em outras palavras, o mesossistema é um sistema de microsistemas (BRONFENBRENNER, 1992, p. 227).

A característica do exossistema é que a pessoa em desenvolvimento é influenciada pelos contextos que não participa, mas, influenciam a pessoa em desenvolvimento.

O exossistema envolve a ligação e os processos que têm lugar entre dois ambientes ou mais, e no mínimo um deles que não contenha ordinariamente a pessoa em desenvolvimento, mas no qual acontecem eventos que podem influenciar processos dentro do ambiente imediato que contém a pessoa (BRONFENBRENNER, 1992, p. 227).

O último parâmetro de Bronfenbrenner é o macrossistema que consiste de:

[...] todo um padrão externo de microssistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior com um particular referencial desenvolvimental instigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social, que estão incluídos em cada um desses sistemas. O macrossistema pode ser visto como a arquitetura societal de uma cultura particular, subcultura ou outro contexto social maior (BRONFENBRENNER, 1992, p. 228).

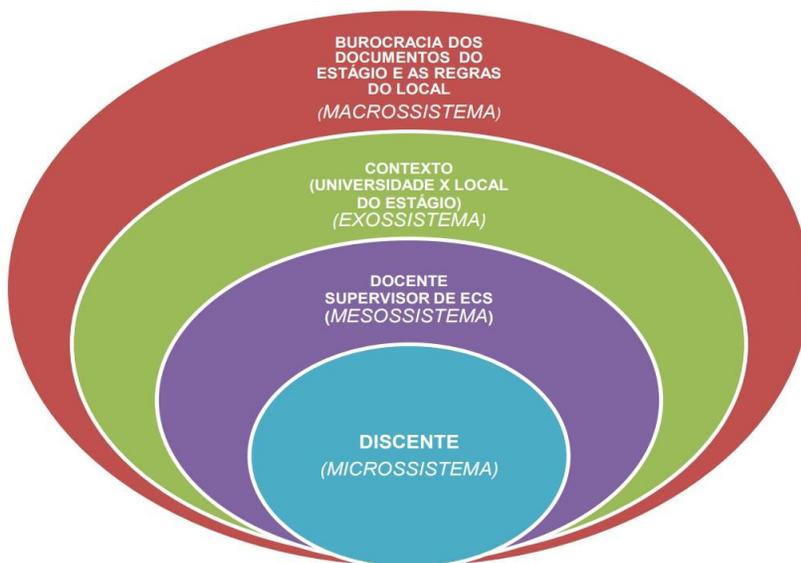
Sendo assim, os quatros parâmetros descritos anteriormente, mostram onde o desenvolvimento ocorre, sendo que a mais imediata, é o microssistema até a mais abrangente, que é o macrossistema (KREBS, 2006). Levando em consideração toda a definição aqui apresentada, na figura 25, a seguir, foi realizada uma adaptação para a pesquisa sobre ECS para ilustrar os sistemas durante o ECS (BATAGINI, 2020).

Na obra mencionada, o microssistema é o discente que está em desenvolvimento constante; já o mesossistema é formado pelas pessoas que participam diretamente ou indiretamente no desenvolvimento desse discente, no caso, pontuamos o docente da UNESP e os supervisores de ECS (profissionais da área), que, conseqüentemente, são responsáveis por passar todas as informações, crenças e conhecimentos para o discente.

No exossistema, é pontuado como o contexto que o discente tem contato, no caso, a universidade e o local que realiza o ECS, sendo este local rico em conhecimento e experiências. Finalmente, o macrosistema, que aqui se elenca como a burocracia dos documentos e as regras do local de ECS que influenciam o discente em desenvolvimento, pois, alguns discentes, pontuam dificuldades em preencher ficha do ECS, relatórios e até mesmo a burocracia do local que irá receber o discente.

A partir da TBDH (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011), o desenvolvimento humano é ativo nas relações do indivíduo; e, conforme a convivência no ambiente, vai se assimilar valores que permitem seu aprimoramento, quer seja pela aquisição de conhecimentos, ou seja pela vivência de experiências.

Figura 25 - Os quatro parâmetros da teoria de Bronfenbrenner, com adaptação dos sistemas que influenciam o microsistema.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011). Disponível em Batagini (2020, p. 60)

PARTE III
A PESQUISA APLICADA:
REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO
INCLUSIVA

- Capítulo 4 -

PESQUISA APLICADA: MATERIAIS E MÉTODOS

Os livros não são escritos para que acreditem neles,
mas para serem submetidos à investigação.
Quando gostamos de um livro, não devemos perguntar
o que ele diz, mas sim o que significa.
(UMBERTO ECO)

Este capítulo apresenta os materiais e instrumentos da pesquisa que deu origem a este trabalho (BATAGINI, 2020), apresentando todos os procedimentos e materiais de coleta da pesquisa aplicada, para responder ao objetivo da pesquisa que foi analisar o ECS em Atividade Física para PCD na formação dos discentes do curso de bacharelado em Educação Física.

Assim, mostraremos de maneira geral as características e perfis dos grupos investigados, por meio de um estudo de caso e apropriando-se da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner.

Nos subcapítulos, além de mostrar a metodologia e o embasamento estatístico de análise dos dados, deixaremos os mesmos divididos em blocos de análise e discussões, basicamente analisando os três principais grupos de sujeitos da pesquisa, a saber: grupo I- os 36 discentes participantes da pesquisa, que foram estagiários no momento da pesquisa naquelas disciplinas de ECS analisadas com este estudo (divididos em 15 sujeitos do período integral, e 21 sujeitos do noturno do curso de EF da UNESP-Bauru na modalidade de bacharelado); e grupo II- os 06 supervisores de ECS dos principais locais e contextos de realização do ECS. Vale ressaltar que os referidos supervisores de ECS, receberam parte dos discentes pesquisados neste estudo, ou

seja, foram os supervisores efetivos do ECS dos respondentes.¹⁹ Feitas estas apresentações, vamos aos itens e seus subcapítulos.

4.1. Tipo de Pesquisa e Referenciais Teóricos

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa qualitativa, é um estudo de caso (GERRING, 2017), entendido como “o estudo intensivo de um único caso em que a finalidade desse estudo é - pelo menos em parte - lançar luz sobre uma classe maior de casos (população propriamente dita)” (GERRING, 2007, p. 20). Este estudo visa descrever e destacar características de determinada população, percepções e possíveis estabelecimentos de relações de estudo (THOMAS; NELSON, 2002).

[...] um estudo intensivo de uma única unidade, com o objetivo de generalizar para um grupo maior de unidades. Os estudos de caso contam com o mesmo tipo de evidência de covariância usado em outros tipos de pesquisa. Assim, o método de estudo de caso pode ser compreendido corretamente como um modo específico de definir casos, não uma forma de analisar casos ou uma maneira de modelar relações causais” (GERRING, 2004, p. 341).

A investigação teve como ponto de partida o embasamento teórico nos referenciais da TBDH de Urie Bronfenbrenner (1992; 1996;

¹⁹ O desenho metodológico mostra as etapas e está subdividido em: (1) Tipo de Pesquisa e Referenciais Teóricos, mostrando a classificação e as características da pesquisa aplicada, associando-a com o referencial principal da TBDH, utilizado neste estudo; (2) Instrumentos Propostos, que destaca os questionários aplicados e utilizados no estudo, suas características e pesquisas anteriores que fizeram uso destas ferramentas, para reforçar sua utilização na especificidade da EFA e da formação profissional em EF; (3) Sujeitos da Pesquisa, apresentando os grupos estudados e suas principais características descritivas, apresentadas em estatística (percentuais, médias e desvio padrão) a respeito do grupo e sujeitos a serem estudados e que participaram da presente amostra; e (4) Procedimentos de Coleta, discorrendo sobre os procedimentos e banco de dados adquirido com o estudo. Estes procedimentos serão analisados no capítulo seguinte, no qual apresentamos os resultados obtidos com o estudo aplicado e as discussões que permeiam o ECS.

2001; 2005; 2011). A pesquisa fez uso de 02 (dois) instrumentos de coleta de dados descritos a seguir (BATAGINI, 2020):

a) um instrumento elaborado (criado) durante esta pesquisa - o Questionário de Percepção do ECS (QPE). Basicamente, este é o principal instrumento da pesquisa e consiste em um questionário semiestruturado, que apresenta perguntas relacionadas às crenças dos sujeitos com relação ao ECS, bem como a motivação e as percepções dos mesmos com relação aos itens destacados, com observações e opiniões sobre o ECS e suas experiências de sucessos (ou fracassos), durante a disciplina de ECS, e

b) um instrumento já aplicado de Venditti Jr (2005; 2010; 2014), com respeito à atitude inclusiva do professor de EF, chamado Questionário Associado sobre Aspectos Motivacionais (QAAM), este questionário é direcionado para os supervisores de ECS e foi adaptado para a pesquisa e, a partir deste momento, será referenciado como Questionário dos Supervisores de Estágio (QSE).

Para análise dos dados, os resultados foram colocados em planilhas e organizados em um banco de dados. Nas questões de escala likert apresentadas no QPE foi aplicado o programa estatístico *SPSS – Statistical Package for Social Sciences*, versão 20.0 (SPSS, 2020). Sendo aplicados testes estatísticos na amostra, contidos no pacote deste *software*, foi caracterizado como uma pesquisa quantitativa, tendo como resultado uma amostra não paramétrica, dada a quantidade de sujeitos.

Após colocar os dados no SPSS, as questões em escala *likert* foram destacadas, pois as escalas de resposta são um método que se escolhe a alternativa que melhor representa o grau de concordância (pouco a muito, por exemplo, utilizado nessa pesquisa) com a afirmação (EAGLY; CHAIKEN, 1993).

A partir dos resultados obtidos na mostra do SPSS, por ser um dado não paramétrico devido ao seu nível de significância, foi

realizado análise de clusters ²⁰ para realizar associações com os resultados obtidos na aplicação do QPE e do QSE.

O método de análise de clusters (SPSS, 2020) consiste em um tipo de análise multivariada. Esta análise foi realizada pelo método hierárquico, que consiste em realizar a análise por agrupamentos e associações de itens (cluster), em amostras não-paramétricas. Estes agrupamentos (ou os agrupamentos que surgem) são considerados cluster(s) hierárquico(s).

A principal característica do cluster é a produção de um algoritmo capaz de fornecer mais de um tipo de partição dos dados (VENDITTI JR., 2010). Sendo assim, esse método gera vários agrupamentos possíveis, quando um cluster pode ser mesclado a outro em determinado passo do algoritmo (SPSS, 2020), apresentando as possíveis associações e as respectivas intensidades das mesmas com os itens selecionados para análise, que podem ser os sujeitos de uma amostra ou as variáveis estudadas desta população.

O resultado gráfico desta análise multivariada de clusters hierárquicos é a produção de um Dendrograma²¹, que estabelece as relações entre as variáveis analisadas e os graus de relação, quanto mais para o canto esquerdo, maior e mais forte é a relação entre as grandezas ou fatores.

Assim sendo, o próximo capítulo (Capítulo 5), que apresenta os resultados obtidos no estudo, será ilustrado com clusters hierárquicos, que se encontram divididos em blocos de análise (4 blocos): sendo que o primeiro cluster desenvolvido buscou

²⁰ Análise de cluster: é uma técnica estatística usada para classificar elementos em grupos, de forma que elementos dentro de um mesmo cluster sejam muito parecidos, e os elementos em diferentes clusters sejam distintos entre si (SPSS, 2020).

²¹ Dendrograma, em sua definição clássica, é um tipo específico de diagrama ou representação icônica, que organiza determinados fatores e variáveis. Resulta de uma análise estatística de determinados dados, o que, em termos gráficos, se assemelha aos ramos de uma árvore que se vão dividindo noutros, sucessivamente (SPSS, 2020).

relacionar os fatores do grupo 1 (discentes do período integral); o segundo cluster relaciona os fatores do grupo 2 (discentes do período noturno); já o terceiro cluster apresenta a junção das turmas estudadas (integral e noturno, conjuntamente); e, finalmente, o último cluster vai apresentar os fatores selecionados da escala de QSE para analisar o supervisor de ECS (6 sujeitos colaboradores da pesquisa).

4.2. Instrumentos propostos

4.2.1. O Questionário de Percepção do Estágio (QPE)

O QPE busca responder aos objetivos do estudo em relação ao ECS na formação do discente. Este instrumento tem características determinadas para os participantes, em específico, no caso, discentes do curso de EF. O questionário foi avaliado por juízes antes de ser aplicado nos participantes (3 professores e *experts* na área de EFA e EF). Em seguida anexado, com seus pareceres, e suas sugestões que foram prontamente atendidas.

Foi levantado um banco de variáveis classificadores dos sujeitos, tais como:

- ✓ *idade, sexo, local que realizou ECS;*
- ✓ *opinião sobre a PCD, deficiência que teve contato;*
- ✓ *sentimento(s) em relação à PCD, as experiências em relação ao ECS;*
- ✓ *avaliação das estratégias do supervisor, motivação de frequentar o ECS;*
- ✓ *aprendizagem no ECS e sua autoavaliação.*

Para esse levantamento, o questionário possui o total de 15 questões, disponibilizadas aos respondentes, divididas em 04 questões de múltipla escolha, que apontam o contexto que o discente realizou o ECS; se teve contato antes do ECS com público PCD; as reações que sentiu ao ter contato com o público PCD e se ocorreram trocas de experiências entre o discente e o docente supervisor de ECS.

Possui mais 02 questões abertas (dissertativas), para o discente expor sua opinião sobre o ECS na área da AF para PCD e a concepção pessoal do mesmo sobre a PCD. E, finalizando, 09 questões em escala *likert*, que é uma técnica de escalonamento científico, que pode ser aplicada em qualquer classe atitudinal de respostas (EAGLY; CHAIKEN, 1993).²²

Cada alternativa na escala *likert* recebe um escore numérico (de 01 a 06, por exemplo, como no caso da maioria deste instrumento, ou alguns itens que vão de 1 a 10), de acordo com a marcação e escolha do respondente, com relação a sua concordância ou discordância (EAGLY; CHAIKEN, 1993). As questões em escala *likert* permeiam na área da percepção do discentes sobre:

- a PCD e seu processo de inclusão social; estratégias de ensino, se as mesmas estavam ou não apropriadas;
- se houve ou não discordância das estratégias de ensino aplicadas no ECS; adequação da carga horária do ECS;
- se o ECS auxiliou na aprendizagem e formação discentes;
- se o respondente se encontra preparado para atender à PCD em situações de atuação profissional.

Também foi indagado se encontravam motivados para frequentar o ECS, além de impressões subjetivas e autoavaliação em relação ao ECS.

No quadro 7, a seguir, relacionam-se as questões apresentadas no QPE, com palavras-chaves do questionário e o número da questão com o total de questões que permeiam esta palavra-chave mencionada, realizando um recorte com a TBDH e possíveis aproximações com esta teoria.

²² As questões que estão em escala tipo *Likert* foram pontuadas de 1 a 6, em graduação crescente; ou seja, de pouco (1) a muito (6), permitindo nuances de resposta que não fossem apenas “sim” ou “não”.

Quadro 7 - Quadro de palavra-chave utilizada no QPE, o número da questão e o total de questões relacionadas a cada palavra-chave.

QPE - Assunto	PERGUNTA N°	TOTAL
Contexto/Ambiente	1	1
Opinião Inicial	2	1
Contato com PCD	3	1
Concepção da PCD	4	1
Reações/Sentimentos	5	1
Experiências - Sucesso/Fracasso	6 e 10	2
Inclusão da PCD	7 e 8	2
Discordar	9	1
Aprendizagem	12 e 13	2
Carga horária	11	1
Motivação	14	1
Autoavaliação	15	1

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essas informações servem para fornecer diversas variáveis classificadoras e informações de caracterização dos sujeitos deste estudo, pois, é a partir do referido questionário QPE que as respostas de alguns questionamentos que permeiam o ECS são esclarecidas e discutidas a seguir, no capítulo 5.

4.2.2. O Questionário Associado aos Aspectos Motivacionais (QAAM), adaptado para esta pesquisa como Questionário dos Supervisores de Estágio (QSE)

O segundo instrumento utilizado já foi aplicado em outros estudos (VENDITTI, JR, 2005; 2010; 2018), sendo que passou por todos os procedimentos e critérios éticos de pesquisa, validação e adaptação.

Foi adaptado para essa pesquisa para serem utilizadas apenas as questões de 5 a 12, sendo identificado no estudo como QSE, com respeito à atitude inclusiva do professor de EF (SILVA; AZZI, 2004; VENDITTI JR, 2005; 2010; 2014).

Vale lembrar que, devido à já utilização e ampliação do referido instrumento em outros estudos para realizar correlações com a motivação do professor (tema que não está diretamente abordado nesta pesquisa, mas se manifesta como algo necessário em estudos futuros, na continuidade desta temática).

Na ocasião da pesquisa (2019-2020), não abordamos a temática da motivação de maneira direta, mas, o instrumento se mostrou eficiente na relação de análise das ações do ECS e as crenças e valores dos supervisores com relação ao atendimento e supervisão dos discentes em formação. Daí sua utilização de maneira complementar neste trabalho e a seleção de algumas de suas questões validadas em estudos anteriores (VENDITTI JR, 2005; 2010; 2014; 2018).

O QSE é composto por escalas *likert* de 10 pontos, algumas questões objetivas e um item dissertativo. Como já explanado, o instrumento serve para uma análise complementar com relação à percepção das competências específicas ao trabalho do supervisor de ECS.

Foi possível verificar a importância e a influência que o supervisor tem no processo do ECS; por isso, as questões do QSE, que foram consideradas e utilizadas para análises e discussões neste estudo, são: as questões de 05 a 12 – compostas de escalas *likert* (de 1 a 10 pontos - formato original), que levantam escores a respeito de:

- Representação da competência na atuação com PCDs;
- Domínio de conteúdos para a EFA;
- Gerenciamento de aula;
- Impacto e Importância da atividade docente na vida das PCDs atendidas;
- Segurança de atuação com PCDs; e
- Engajamento do sujeito na atividade docente em EFA.

Em análises recorrentes (BATAGINI, 2020), o instrumento fornece subsídios sobre a atuação dos supervisores de ECS e suas atitudes em relação à inclusão das PCDs e, para estabelecer com consistência significativa as possíveis relações entre a influência

que este supervisor tem sobre o discente em desenvolvimento, realizando consigo o ECS.

Vale ressaltar que este instrumento foi aplicado apenas para os supervisores de ECS; ou seja, 06 sujeitos que aceitaram participar do estudo e que constituem do grupo de supervisores de ECS que aceitou colaborar e recebem os discentes da UNESP nestas disciplinas curriculares há mais de dois anos nas disciplinas correlatas. Assim sendo, temos um instrumento voltado ao grupo de discentes da pesquisa (QPE) e outro aplicado apenas aos 6 supervisores do ECS (QSE), conforme ilustrado na figura 26 (26a e 26b), os questionários também se encontram ao final do livro nos apêndices e anexos (PARTE IV).

Figura 26 – Figura ilustrativa dos questionários aplicados no estudo, sendo QPE aos discentes (à esquerda, figura 21A) e QSE (adaptado originalmente do QAAM – VENDITTI JR, 2010; 2018) aos 6 supervisores de ECS (à direita, figura 21B).
 Figura 26 A – QPE – aplicado aos discentes Figura 26 B – QSE – aplicado aos 6 supervisores de ECS.

<p style="text-align: center;">unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO </p> <p>Este questionário foi elaborado para analisar a percepção da eficácia do professor de Educação Física na atuação incluindo pessoas com deficiência. Contamos com sua colaboração e paciência para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos na atuação profissional em Educação Física. Garantimos a confidencialidade de suas respostas e agradecemos novamente sua participação em nosso estudo.</p> <p>1. Em relação à atuação em Educação Física incluindo pessoas com deficiência, você: <input type="checkbox"/> já atuou <input type="checkbox"/> está atuando <input type="checkbox"/> nunca atuou nesse contexto</p> <p>2. Quais os fatores que o levaram a atuar nesse contexto? <input type="checkbox"/> nunca atuei <input type="checkbox"/> casuais <input type="checkbox"/> curiosidade <input type="checkbox"/> interesse pessoal <input type="checkbox"/> falta de opção de trabalho <input type="checkbox"/> influências sociais e/ou de colegas de profissão <input type="checkbox"/> outras razões: _____</p> <p>3. Na sua opinião, cite os princípios que orientam a atuação em Educação Física com pessoas com deficiência. _____ _____ _____ _____</p> <p>4. Assinale abaixo as afirmações que representam condições de sua percepção sobre sua atuação em Educação Física incluindo pessoas com deficiência? <input type="checkbox"/> não possuo as competências necessárias; <input type="checkbox"/> possuo as competências necessárias; <input type="checkbox"/> me faltam competências, mas consigo reverter a situação <input type="checkbox"/> não consigo avaliar essa percepção</p>	<p style="text-align: center;">unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO </p> <p>Caro(a) aluno(a), esse questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado, cujo objetivo é analisar o Estágio Curricular Supervisionado e os fatores relacionados ao estágio na formação dos graduandos na área do atendimento à pessoa com deficiência. Gostaria de contar com a sua participação, respondendo às perguntas propostas, expressando assim a sua opinião. Como já informado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado pelos pesquisadores e sujeitos fica assegurado o anonimato de todos os participantes.</p> <p style="text-align: center;">Muito obrigada, pela valiosa contribuição em nossa pesquisa.</p> <p>1 – Quais os contextos que você realizou o Estágio Curricular Supervisionado? <input type="checkbox"/> Academia <input type="checkbox"/> Clube <input type="checkbox"/> Instituição Especializada no atendimento da pessoa com deficiência <input type="checkbox"/> outros: _____</p> <p>2 – Qual sua opinião INICIAL ao saber que faria Estágio Curricular Supervisionado na área de Atividade Física para Pessoas com Deficiência? _____ _____ _____</p> <p>3 – Antes de iniciar o Estágio Curricular Supervisionado, você teve algum contato com pessoas com deficiência? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Se Sim, onde? <input type="checkbox"/> Na família; <input type="checkbox"/> No grupo de amigos; <input type="checkbox"/> Na escola; <input type="checkbox"/> Na universidade; <input type="checkbox"/> No trabalho.</p> <p>Com qual(is) deficiência(s)? <input type="checkbox"/> deficiência física <input type="checkbox"/> deficiência auditiva <input type="checkbox"/> deficiências múltiplas <input type="checkbox"/> deficiência visual <input type="checkbox"/> deficiência intelectual <input type="checkbox"/> deficiência comportamental (entenda como TEA, ou transtornos comportamentais) <input type="checkbox"/> outros: _____</p> <p>4 – Ao pensar no contexto geral em relação a pessoas com deficiência, qual é a sua concepção sobre o assunto? _____ _____ _____</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bronfenbrenner (2005; 2011) e Venditti Jr. (2005; 2010). Questionários disponíveis no Apêndice, na íntegra.

Vale ressaltar que, o QPE foi aplicado para os discentes e foram utilizadas para a análise as 15 questões que compõem o instrumento (elaborado durante o estudo); ou seja, todas as informações foram aproveitadas. Já o QSE foi aplicado apenas aos 06 (seis) supervisores de ECS que receberam partes dos discentes pesquisados, e foi aplicado integralmente na coleta. Porém, para análise dos dados, foram utilizadas apenas as questões de 05 a 12 que estão em escala *likert*, explicadas neste subcapítulo.

4.3. Sujeitos da pesquisa

Os principais sujeitos desta pesquisa foram 36 (trinta e seis) discentes do curso em Educação Física na modalidade de Bacharelado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) no campus de Bauru-SP, o que constitui a pesquisa em formato de estudo de caso.

Os participantes deste grupo principal são de ambos os sexos, estando regularmente matriculados no curso de EF da UNESP-Bauru, na modalidade de bacharelado. Como mencionado, são 36 sujeitos, dividindo-se em 15 sujeitos no que trataremos de grupo 01 – período integral; e 21 sujeitos do grupo 02 – período noturno.

No que se refere ao grupo 01, tivemos uma média de idade de 21,43 anos, com desvio padrão de 1,29 anos, sendo que, 10 sujeitos eram do sexo masculino e 5 do sexo feminino, para os respondentes do período integral. Já no tocante ao grupo 02, composto por discentes do período noturno do curso de bacharelado em EF, apresentaram a média de idade de 25,89 anos, com desvio padrão de 4,04 anos; sendo que 13 sujeitos eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino, totalizando 21 participantes. Vale destacar que, além deste estudo de caso, para análise complementar e futuras discussões, apresentamos um grupo composto por 06 (seis) supervisores do ECS, que receberam

os discentes da UNESP-Bauru, durante o semestre pesquisado e nas turmas registradas como participantes.²³

A participação de 06 supervisores de ECS que responderam o QSE foi fundamental para estabelecer correlações com alguns aspectos observados e analisados *a posteriori*. Destes 06 sujeitos, 03 são de Instituições Especializadas em Reabilitação do município de Bauru-SP e 03 são de projetos aplicados na comunidade que atendem PCD, também no município de Bauru-SP.

Todos os supervisores de ECS atuam com a PCD, com média de idade de 49,66 anos e desvio padrão de 7,11 anos. Da amostra, 3 supervisores são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. Todos os supervisores atuam há mais de 10 anos na área de EF, sendo profissionais registrados e devidamente vinculados a seu órgão federal representativo: o sistema CREF-CONFEEF (Conselho Regional de Educação Física/ Conselho Federal de Educação Física).

4.4. Procedimentos de Coleta

Após a autorização do comitê de ética, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), nº 05277019.8.0000.5398 e a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que consta em anexo ao final do livro, deu-se início à coleta de dados.

Os procedimentos de coleta foram as aplicações dos QPE que aconteceram em grupo, sendo dividido em aplicação durante a disciplina de “Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiência”, no grupo 1 e, depois, no grupo 2. Nos grupos 1 e 2, a coleta de dados ocorreu na mesma semana, sendo aplicado o QPE na última semana de novembro de 2019, após a entrega do relatório dos discentes, o questionário foi aplicado

²³ NOTA DOS AUTORES: Um dos participantes do grupo 01 apresentou desistência da pesquisa nas explicações iniciais de preenchimento. O mesmo chegou a pegar o QPE, mas devolveu em branco e solicitou sua retirada da pesquisa no momento da coleta de dados.

durante a aula na UNESP-Bauru, nos devidos turnos de aulas dos períodos de maneira isolada, mas, no mesmo dia.

Nas ocasiões da coleta, foi apresentada uma breve explicação sobre os objetivos e procedimentos do estudo, sempre destacando o sigilo das respostas informadas pelo discente e a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa. A presença da primeira autora na coleta foi sempre mantida, tanto no grupo 1 como no grupo 2, para esclarecimento de dúvidas ou questionamentos dos instrumentos, mas, sem exercer influência ou persuasão nas respostas dos participantes.

Já no QSE, obtivemos resposta de 6 supervisores de ECS supervisionado, sendo aplicado no mês de novembro de 2019, 2 deles pontualmente responderam no momento em que a pesquisadora foi até seu local de trabalho e 4 pediram para ficar com o instrumento e devolveriam depois.

Sendo que 2 supervisores entregaram ainda no prazo de novembro de 2019, estipulado pela pesquisadora e 2 deles entregaram apenas em janeiro de 2020. Após os discentes responderem ao QPE, foi realizado um banco de dados em dezembro de 2019 e preenchido o banco de dados central pelo programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 20.0 (2020), em janeiro de 2020 para rodarmos os dados referentes aos clusters.

A segunda etapa de análise são os supervisores com o QSE e os clusters do respectivo grupo que foram realizados com o banco de dados complementado em janeiro, revisado em 28 de janeiro de 2020; e clusters hierárquicos foram rodados no programa SPSS em 10 de fevereiro de 2020, devido ao atraso da devolução dos questionários dos supervisores e, ao final foi realizada a junção do QPE e do QSE para que a análise dos dados ficasse completa.

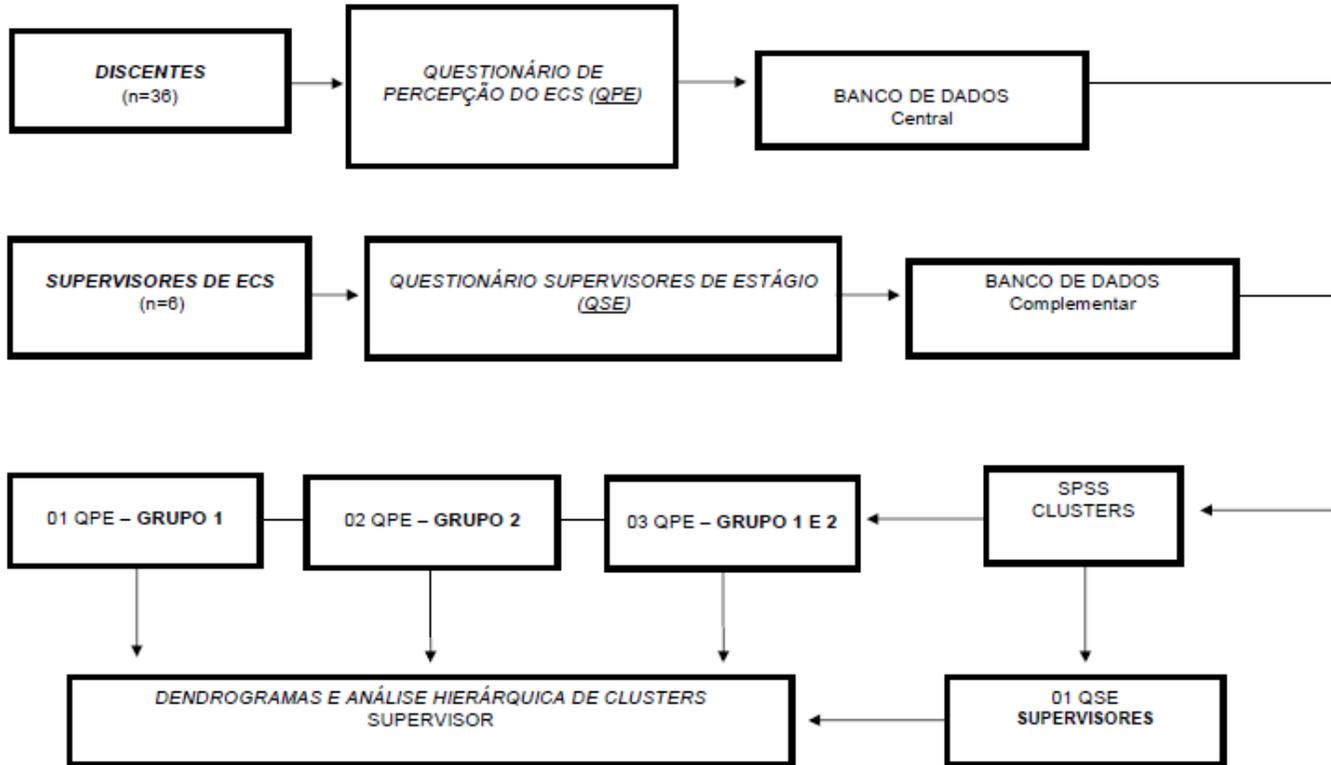
Os dados foram rodados no SPSS em classificação de cluster hierárquico selecionando as variáveis tanto do QPE, que foram 09 variáveis, quanto do QSE, que foram 08 variáveis, a partir da seleção das variáveis foi solicitado o dendrograma na orientação horizontal, apresentando de 2 a 5 clusters, com padronização em

pontuações Z, no método Ward. O método Ward procura por participações que minimizem a perda associada a cada agrupamento, procedimento de agrupamento hierárquico que usa medida de similaridade para juntar agrupamentos, calculada como soma entre dois agrupamentos feita com as variáveis (WARD, 1963).

Para facilitar a compreensão do leitor, apresentamos um esquema ilustrativo, na figura 27 (a seguir), de maneira didática, os blocos de análise escolhidos para esta pesquisa de modo a alinhar ao(s) leitor(es) os caminhos da discussão a ser apresentada no final do texto, bem como as inferências e limitações do estudo para futuras pesquisas na temática de ECS e formação acadêmica.

Lembrando que o QPE foi aplicado para os 36 discentes, sendo dividido em 15 sujeitos do grupo 01 – período integral; e 21 sujeitos do grupo 02 – período noturno (dendrograma e clusters de cada grupo e a junção dos dois grupos) e o QSE para os 6 supervisores de estágio que atenderam esses estagiários (dendrograma e clusters). O desenho experimental completo pode ser visualizado na figura 27, a seguir (BATAGINI, 2020).

Figura 27 - Desenho experimental do projeto de pesquisa mostrando a base teórica e as etapas da pesquisa (BATAGINI, 2020).



Fonte: Elaborado pelos autores. Baseado em Batagini (2020).

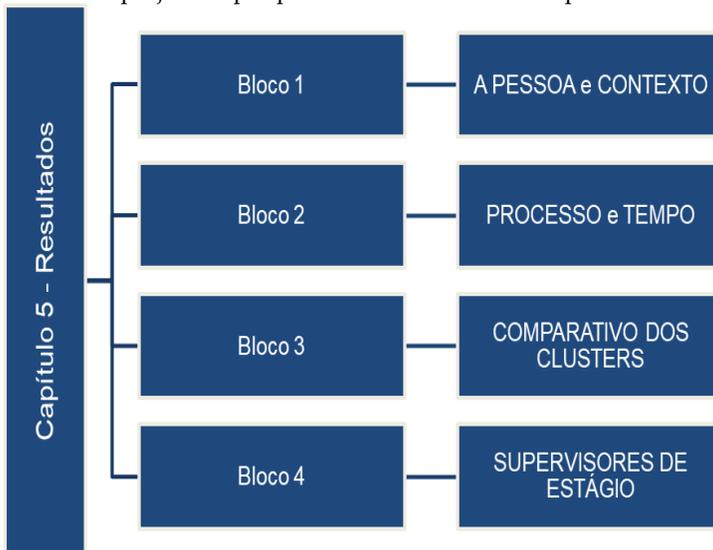
- Capítulo 5 -

RESULTADOS E DISCUSSÕES - O ECS E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E FORMATIVAS

O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.
(CORA CORALINA)

Após a apresentação metodológica e o desenho experimental do estudo de caso (GERRING, 2017), partimos para os resultados do estudo e análise posterior com discussões a respeito das relações entre os fatores observados e as respectivas interpretações à luz da TBDH (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011).

Figura 28 – Esquema ilustrativo da divisão do capítulo 5 sobre resultados do projeto de pesquisa mostrando as suas etapas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A figura 28 (anterior) apresenta a divisão e estrutura de análise dos resultados obtidos, a partir de quatro blocos de análise desenvolvidos em Batagini (2020). Estes blocos visam analisar os dados coletados e realizar conexões teóricas com o embasamento da TBDH (BRONFENBRENNER, 2011), principalmente no que diz respeito ao que se conceitua como modelo PPCT - Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011).

Desta forma, teremos, no bloco 1, a análise das inferências que realizamos no que tange teoricamente à “pessoa e o contexto”; da mesma forma, temos, no bloco 2 as análises e correlações dos dados com o referencial de “processo e tempo”; no bloco 3 apresentamos as estruturas de análise estatística não-paramétrica de clusters hierárquicos (SPSS, 2020); finalizando com o bloco 4 que analisa as questões relacionadas aos supervisores de ECS e os dados coletados com seu instrumento específico, que trata das percepções dos mesmos a respeito dos estagiários discentes em formação e o próprio ECS.

Outro aspecto abordado relaciona-se às percepções e conceitos sobre o processo inclusivo nas práticas corporais para a população PCD e o próprio conceito ou mudanças nos valores e crenças a respeito das potencialidades destes indivíduos por parte dos sujeitos que recebem nossos alunos gentilmente para a realização do ECS nas diferentes localizações e contextos de atuação, abordados no estudo (BATAGINI, 2020).

A partir dos questionários aplicados aos discentes (QPE) e do questionário dos supervisores de ECS (QSE), iremos analisar e discutir os resultados à luz da teoria TBDH de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011). A parte específica dos clusters hierárquicos, bem como a seleção de algumas questões do QAAM (VENDITTI JR, 2005; 2010; 2014; 2018) adaptado nesta pesquisa como QSP, foram feitos com base nas características não paramétricas da amostragem, destacados no bloco 3, que separa os clusters em três dendrogramas: cluster do grupo 1 (período integral); cluster do grupo 2 (período noturno) e a junção dos

grupos 1 e 2, totalizando os discentes participantes da amostra (cluster 3 - todos os discentes).²⁴

Utilizamos dessa divisão devido ao modelo PPCT (processo; pessoa; contexto e tempo), adaptado de Batagini (2020) para esta obra. As análises e as discussões se iniciam pelos discentes. Na turma do integral (grupo 01), tivemos a participação de 15 sujeitos, sendo que 1 sujeito se negou a participar da pesquisa.

Assim, realizamos um levantamento identificando os participantes do integral como a letra I²⁵ e os números correspondentes dos seus questionários (I1 até I15, para o período integral). Já os sujeitos do período noturno (grupo 2) tiveram uma participação maior, totalizando 21 sujeitos participantes do estudo. Os mesmos são identificados como N1 até N21, e os supervisores de ECS foram identificados como (S1 até S6)²⁶.

²⁴ NOTA DOS AUTORES: Conforme mencionado, os dados coletados se configuram como não paramétricos, dada a quantidade mínima de sujeitos participantes, a partir dos testes de normalidade realizados no pacote do *software* SPSS, caracterizado como um aplicativo estatístico. Em 23 de janeiro de 2020, foi realizado o teste de normalidade no método *Kolmogorov-Smirnov*, que fornece o parâmetro valor de prova (valor-p, ou significância < 0,05), que pode ser interpretado como a medida do grau de concordância entre os dados e a hipótese, que se mostrou nos dados serem não paramétricos devido ao seu valor de significância, sendo que todas as variáveis apresentaram P (valor de significância) menor que 0,05, a partir dos dados não paramétricos, configura-se a pesquisa em uma amostra não normal, devido ao pequeno número de sujeitos analisados.

²⁵ Foi realizada, na pesquisa, uma divisão que a letra I e N são referentes aos períodos de curso dos discentes, sendo que a letra I identifica os graduandos do período Integral de 1 a 15 (número de registro de cada participante da pesquisa) e a letra N significa período Noturno, enumerados de 1 a 21 (registros de cada participante na pesquisa), para manter a integridade e sigilo dos sujeitos segundo os termos do TCLE e, assim, preservar a identificação dos mesmos em eventuais trabalhos derivados da dissertação.

²⁶ Na pesquisa, a letra S foi utilizada para se referir aos supervisores de ECS, sendo identificados S1 a S6, para manter a integridade dos sujeitos segundo os termos do TCLE para preservar a identificação dos sujeitos quando lerem a pesquisa.

5.1 Bloco 01 – A PESSOA e CONTEXTO

5.1.1. A pessoa em desenvolvimento

A teoria de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011), Batagini e Prado Jr. (2016) traz um suporte teórico para a pesquisa, visando o potencial da teoria para explicar, principalmente, a indissociabilidade entre as pessoas em desenvolvimento e os contextos em que elas se inserem (KREBS, 2006).

No QPE, na questão 02 que questiona, “*Qual sua opinião INICIAL ao saber que faria Estágio Curricular Supervisionado na área de Atividade Física para Pessoas com Deficiência?*” levanta a discussão sobre o que sentiam primeiramente em relação ao ECS, sendo que 47,22% (somando grupo 1 e 2), apresentaram ansiedade, receio e medo em realizar o ECS em AF para PCD ou até ter contato com PCD.

Identificamos, a seguir, trechos dos relatos escritos pelos discentes no questionário sobre a percepção do ECS supervisionado.

[...] pensei que não iria dar conta, devido (à) falta de contato diretamente com a PCD (I1).

[...] apresentei ansiedade, pois não tinha realizado nenhum ECS e nem sabia como atuar em nenhum tipo de trabalho, muito menos na área da PCD (I3).

Teria muita dificuldade em conseguir me comunicar e entender a PCD, principalmente com deficiência intelectual (I4).

[...] pensei que seria complicado devido às diferentes deficiências apresentadas (I5).

[...] fiquei preocupado se seria capaz de auxiliar quando fosse necessário (I6).

[...] fiquei com medo de não saber lidar com a PCD (I7).

[...] medo de saber como abordar e a maneira de tratá-los, e de como seria a comunicação (I8).

[...] dificuldades devido ao público que necessita de um cuidado especial (I12).

A princípio, fiquei aprensiva e com receio de lidar com PCD, já que é um tipo de população que não tive contato frequentemente (I13).

Podemos perceber um misto de sentimentos, nos trechos selecionados, muitos relatam medo, animação, desafio, mas, a maioria vem com suas crenças pré-estabelecidas e, em seus relatos, não identificamos a exclusão da PCD. Seguem mais alguns relatos, importantes para nossas reflexões:

[...] fiquei animada, porém, com receio de não saber agir corretamente (I15). Fiquei curiosa e tensa, pois nunca tinha trabalhado com PCD sensorial. Não sabia como falar com eles e, por isso, o ECS é tão importante, você aprende como conversar e explicar a atividade. Como abordar e conduzir a PCD (N2).

Achei que seria um grande desafio, pois sempre me pareceu difícil trabalhar com esse público. Creio que o ECS quebrou o medo que eu tinha para atuar com esse público (N3).

Ansioso para ter experiência e adquirir conhecimento de como abordar e prescrever de forma correta as atividades físicas para esta população (N9).

Achei ótimo, pois não há este ECS na Licenciatura, fiquei apreensivo pois meu contato com PCD era pouco até então... (N12).

[...] seria muito difícil e eu não saberia o que fazer... que seria quase impossível [...] (N16).

Lidar com o comportamento imprevisível do PCD, por não ter experiência em atividades, gera um pensamento que vai ter algum problema a qualquer momento (N17).

Necessário para a formação do profissional de EF, porém, estava com muito receio (N21).

No quadro 8, relacionam-se os demais fatores mencionados pelos sujeitos na questão 2. Este quadro mostra que 30,55% dos sujeitos (somando grupo 1 e 2) mostram, em seus relatos, a importância do ECS no período de formação, principalmente a necessidade do contato com a PCD.

Quadro 8 – Relação dos fatores apresentados na questão 2 do ECS no período de formação.

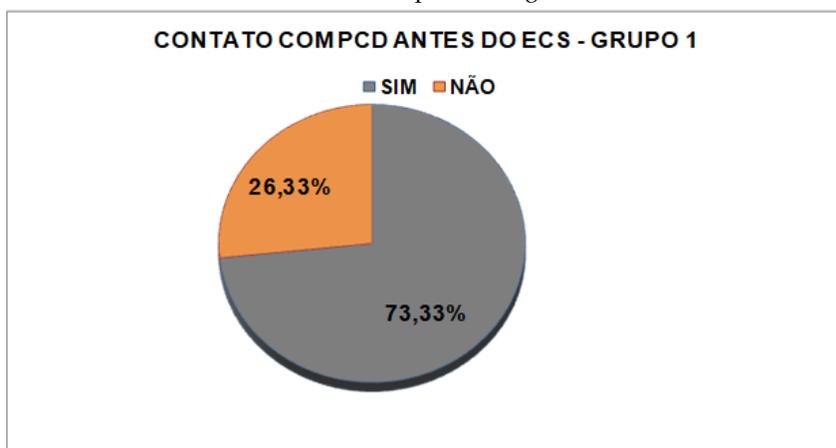
FATORES	PORCENTAGEM	RELATOS
Relato da importância do ECS na área do atendimento a PCD	30,55%	Achei interessante e necessário [...] (I11). [...] que seria e é algo importante (I14). Considerarei relevante realizar este ECS, uma vez que faz-se necessário conhecer, entender para intervir de forma adequada por meio da atividade física para promover maior qualidade de vida PCD (N6). Sempre pensei que seria um ECS de extrema importância, tanto para a graduação como para minha formação pessoal (N7). [...] que o ECS é necessário para a profissão, já que a demanda de PCD vem aumentando no nosso meio (N20).
Relatam preocupação de não encontrar local para realizar o ECS	11,11%	Fiquei preocupado em relação do local que iria realizar o ECS (I9). A preocupação era não conseguir uma instituição para realizar o ECS (I10). Ansiedade e preocupação com lugares para realizar o ECS que é extremamente difícil (N1).
Já tinham tido contato com a PCD.	5,56%	[...] não fiquei com receio, pois já tinha acompanhado aulas com PCD (I2). [...] uma área que sempre tive o prazer de trabalhar e que me desperta muito interesse (N4).
PCD não participam de atividades esportivas	2,78%	Até nos dias de hoje não é comum a participação de PCD nas atividades esportivas que presenciamos (N5).
Curiosidade	2,78%	Curiosidade sobre o tema abordado (N8).

A partir de agora, as análises serão feitas separadamente, levando em consideração grupo 1 – integral e grupo 2 – noturno. Na questão 3 foi realizado um levantamento, para saber se os

discentes já tinham tido contato com PCD, pois é um fator importante de pontuar: defendemos a premissa de que, a partir desse contato, que saberemos a resposta da questão 4 sobre concepção que o discente tem da PCD, durante o processo de realização das disciplinas de ECS.

A seguir, o gráfico ilustrado mostra a porcentagem de discentes que já tiveram contato com a PCD antes do ECS ser realizado (figura 29).

Figura 29 – Porcentagem dos discentes que tiveram contato com a PCD antes do ECS, do Grupo 1 – Integral.



Esta constatação mostra que a PCD, atualmente, está realmente tendo oportunidades de inclusão e possibilidades de convívio e inclusão sociais. Ter a informação que quase $\frac{3}{4}$ (73,33%) dos participantes já tiveram algum contato com a PCD é, primeiramente, muito motivante para os profissionais em formação e os atuantes na EFA, pois demonstra que as PCDs realmente estão convivendo na diversidade humana (VENDITTI JR, 2010; GORGATTI; DA COSTA, 2005).

Importante mencionar que os grupos 1 e 2 estão inseridos em uma política pedagógica que disponibiliza aos discentes, disciplinas que permeiam a EFA, sendo que o curso de

bacharelado em EF da UNESP de Bauru, disponibiliza até disciplina optativa na área do atendimento a PCD.

Voltando aos nossos sujeitos, detectamos que esse contato se deu por maioria na escola ou no trabalho dos participantes, previamente ao momento de ECS. E as deficiências que os discentes mais tiveram contato, em ordem decrescente; ou seja, da mais comum para as mais eventuais, foi: deficiência física; deficiência auditiva; deficiência intelectual; deficiências múltiplas; algum distúrbio comportamental e deficiência visual.

Na tabela 1, a seguir, apresentam-se os resultados em forma de porcentagem das deficiências que os discentes tiveram maior contato antes de iniciar o ECS.

Referente à questão número 03, vale ressaltar que 5 sujeitos da amostra assinalaram mais que uma deficiência que tiveram contato antes do ECS.

Tabela 1 – Frequência dos relatos dos discentes referente ao contato com a PCD, antes do ECS, do grupo 1 - integral.

Deficiências	Grupo 1 – integral
Deficiência Física/ Motora	40%
Deficiência Auditiva	26,67%
Deficiência Intelectual	26,67%
Deficiências Múltiplas	20%
Deficiência Comportamental (entenda como TEA, ou transtornos comportamentais)	20%
Deficiência Visual	6,67%
Outros	0%

A partir desse levantamento, destacamos alguns relatos que os discentes fizeram sobre a questão 4, que indagava sobre a concepção que o discente tem da PCD, destacando importantes relatos dos discentes sobre valorização, capacidade, independência, adaptações, inclusão, qualidade de vida, direitos e deveres.

PCD precisa ser mais valorizada na sociedade, ao invés de ser segregado e afastado como se fossem frágeis, já que são tão capazes como nós. A diferença são as adaptações que precisam fazer (I4).

Cada vez mais a PCD está se tornando independente, e isso é bom (I6).

Achei que não iria conseguir trabalhar com eles, devido à falta de contato profissional, mas, com estudos e adaptações, conseguimos elaborar atividades (I7).

Antes de realizar a disciplina, olhava para a PCD com pena. Hoje vejo de outra maneira, eles possuem direitos e deveres como todos e devem ser cada vez mais incluídos na sociedade (I8).

[...] que deveria haver maior inclusão deles na sociedade (I9).

Pessoas que necessitam de cuidados diferenciados, porém, não devem ser tratados como coitadas e postar numa bolha de superproteção (I11).

[...] penso que os PCD precisam de adaptações para melhorar a qualidade de vida, mas não são diferentes das pessoas sem deficiências, apenas possuem necessidades diferentes (I15).

Já para o grupo 2, período noturno, o levantamento (figura 30) apresentou que o contato se deu por maioria na universidade ou na família dos participantes e as deficiências que os discentes mais tiveram contato, em ordem decrescente, foram: deficiência física; deficiência intelectual; distúrbios comportamentais; deficiência auditiva; deficiência visual; deficiências múltiplas e um dos sujeitos se identificou assinalando em “outros”, mas se referiu à Síndrome de Down, que se configura nas deficiências intelectuais.

Figura 30 – Porcentagem dos discentes que tiveram contato com a PCD antes do ECS, do Grupo 1 – Integral.

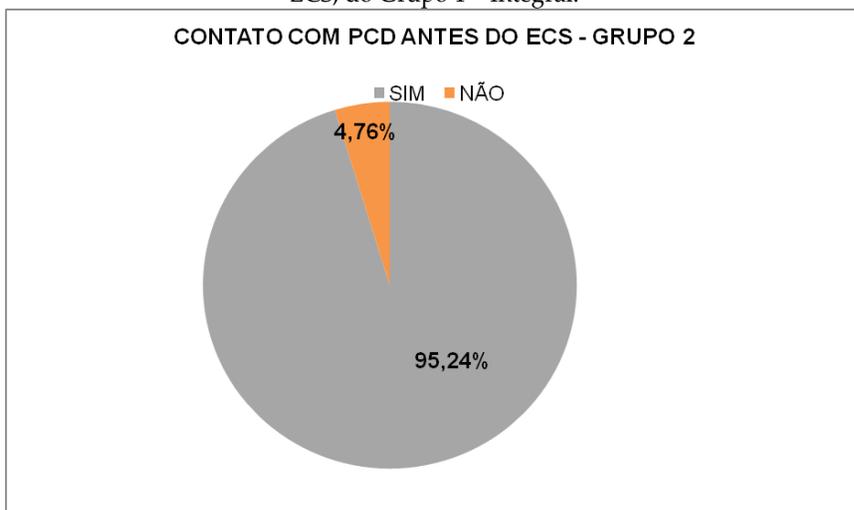


Tabela 2 – Frequência dos relatos dos discentes, referentes ao contato com a PCD, antes do ECS do grupo 2 - noturno.

Deficiências	Grupo 2 – noturno
Deficiência Física	85,71%
Deficiência Intelectual	61,9%
Deficiência Comportamental (entendida como TEA, ou transtornos comportamentais)	47,62%
Deficiência Visual	42,86%
Deficiência Auditiva	42,86%
Deficiências Múltiplas	33,33%
Outros	4,76%

Na tabela 2, apresentada anteriormente, apresentam-se os resultados, em forma de porcentagem, das deficiências que os discentes do noturno, grupo 2, tiveram maior contato antes de iniciar o ECS. Referente à questão número 03, vale ressaltar que 17 sujeitos da amostra assinalaram mais que uma deficiência que tiveram contato antes do ECS. E um dos sujeitos que assinalou Síndrome de Down em outros foi mantido nessa categoria, mas, como explicado acima, se configura como uma deficiência intelectual. A partir desse levantamento destacamos alguns

relatos que os discentes fizeram sobre a questão 4, que pergunta “Ao pensar no contexto geral em relação a pessoas com deficiência, qual é a sua concepção sobre o assunto?”.

Identificou-se, nas falas apresentadas, que os discentes percebem a importância de incluir a PCD e, também, a participação da mesma tanto na AF como na sociedade como um todo. Nesse viés, ao conhecer e discutir os relatos dos discentes em relação à PCD considera-se, no modelo PPCT de Bronfenbrenner, nesse caso a “PESSOA”, que o discente vem com suas crenças pessoais sobre o assunto da PCD em uma perspectiva positiva de inclusão. Assim, Bronfenbrenner reconheceu a relevância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento, dando especial atenção às características pessoais que os indivíduos trazem com eles para as situações sociais (BENETTI et al., 2013).

Identificadas a seguir, seguem alguns relatos para reflexões:

[...] não estamos plenamente preparados para lidar com as deficiências, enquanto pessoas e profissionais. A falta de conhecimento leva à criação de paradigmas preconceituosos, errôneos e excludentes (N1).

[...] as PCD podem realizar todas as atividades, só precisam de adaptações. São pessoas sensacionais e amorosas (N2).

Primeiro porque precisamos adaptar nosso ambiente para trabalhar com PCD e segundo é preciso integrá-los em nossa sociedade de forma que possa interagir socialmente como qualquer pessoa (N3).

[...] PCD merecem mais oportunidades na sociedade. Elas devem ter as mesmas condições de exercer seus direitos como cidadãos que uma pessoa sem deficiência [...] (N5).

Considero que o principal é entender as características de cada deficiência para intervir de modo adequado e efetivo, sob a ótica das potencialidades do sujeito (N6).

É importante tratar todas as pessoas com igualdade. Muitas pessoas que conheci e que apresentam algum tipo de deficiência são superdependentes (N7).

Que podemos inclui-los, através de adaptações voltadas para as necessidades de cada um, permitindo que frequentemente e pratiquem qualquer tipo de atividade e utilizem qualquer tipo de serviço (N9).

Hoje a PCD tem mais espaço do que antes, mas ainda falta muito para que tenha um ambiente favorável e acessível para eles. Acho que esse tema teria que ser abordador desde o começo das nossas vidas para que possamos auxiliar nas diversas situações (N10).

[...] percebi que as PCD são capazes de muitas coisas, inclusive de coisas que eu nem imaginava. Aprendi a não vê-las como coitadas (N12).

As PCD precisam de algumas demandas a mais que a população em geral, mas gozam dos mesmos direitos que todo o restante da sociedade (N14).

[...] as PCD precisam ser incluídas na sociedade de forma efetiva, profissionais preparados possuem maior sucesso nestas tarefas [...] (N18).

[...] que a sociedade atual precisa umentar seus conhecimentos sobre deficiência para além de incluir, fornecer uma melhor educação e tratamento adequado para as pessoas com deficiência [...] (N19).

[...] a PCD deve ser tratada como alguém protagonista de sua própria história e não como uma vítima (N21).

5.1.2. O CONTEXTO

Como já mencionado, o contexto é classificado em quatro subsistemas que foram adaptados e ilustrados na figura 25 anteriormente apresentada (BATAGINI, 2020). E este “contexto” é caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento, no caso, os locais que os discentes frequentaram para realizar o ECS, a universidade e outros espaços frequentados por eles (BENETTI et al., 2013).

Bronfenbrenner (2005; 2011), ao citar o contexto, se refere ao meio ambiente global que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais, já os vários ambientes subdivididos pelo autor, abrangendo tanto os ambientes mais imediatos, nos quais vive a pessoa em desenvolvimento (discente), como os mais remotos, em que a pessoa nunca esteve, mas, que se relacionam e têm o poder de

influenciar o curso de desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 2005). Estes ambientes foram ilustrados na figura 20 com os subsistemas que influenciam a pessoa em desenvolvimento.

Na tabela 3 a seguir, identificam-se e apresentam-se os locais que mais foram realizados o ECS comparando os dois grupos, grupo 1 (integral) e grupo 2 (noturno). Vela ressaltar que 03 sujeitos do grupo 1 (integral) realizaram o estágio em mais de um local (contexto) e do grupo 2 (noturno) realizaram apenas em um contexto, assinalando apenas um local (contexto). Sendo possível analisar as características entre grupo 1 e 2.

Tabela 3 – Descrição sobre o local que os estagiários mais frequentaram durante o ECS de Atividade Física para Pessoas com Deficiência, sendo que no período integral dois alunos marcaram mais que um contexto.

LOCAIS	GRUPO 1	Frequência	GRUPO 2	Frequência
Academia	4	26,67%	2	9,53%
Clube	3	20%	1	4,76%
Instituição Especializada no atendimento a PCD	7	46,67%	12	57,14%
Outros	4	26,67%	6	28,57%

Grande parte do grupo 2, noturno, frequentou a Instituição Especializada no atendimento a PCD, sendo que o grupo investigado, em sua maioria regressos na EF, ou que já cursaram outros cursos.

Vale ressaltar que o grupo noturno vem com característica pré-definidas, sendo que o discente já entra com intenções pré-estabelecidas, objetivos definidos e mais direcionados a respeito do que quer realizar dentro da própria profissão. Isso é um fator que deve ser trabalhado dentro da graduação, a desconstrução para uma nova reflexão sobre a profissão da EF.

A comparação aqui realizada são as diferenças apresentadas e observadas durante a pesquisa entre o grupo 1 (integral) e grupo

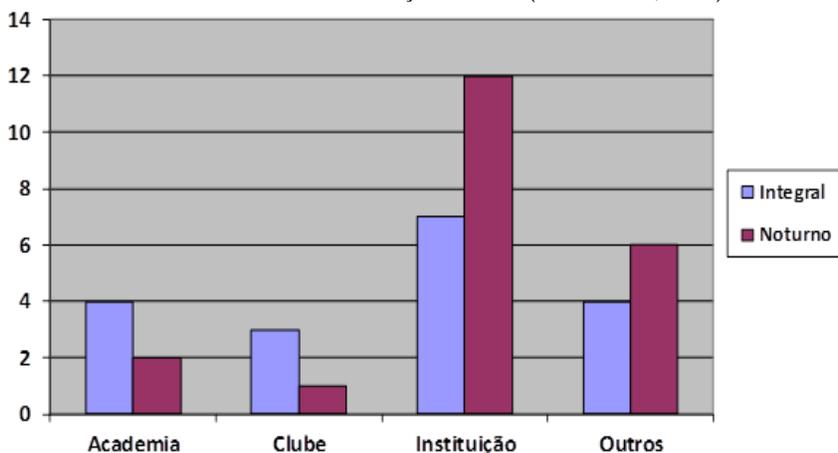
2 (noturno), sendo que o grupo 1 realizou estágio em mais de um contexto, devido ao tempo livre que pode se dedicar ao estágio, pois os alunos no noturno, muitos deles, trabalham.

Essas características foram observadas e necessitam ser apontadas para o docente, pois, como já citado anteriormente, o docente é responsável em desconstruir o que o discente já vem para cursar na EF, um exemplo: o discente que já foi atleta de alguma modalidade, muitas vezes entra na universidade com um objetivo específico para finalizar sua formação e trabalhar com o que vivenciou.

Algo que necessita ser desconstruído para o discente realizar a reflexão da sua própria profissão e conseguir realizar, de forma íntegra, todas as disciplinas, inclusive a de Atividade Física Adaptada.

Para ilustrar de uma forma mais clara, a figura 31 pode identificar as categorias (ou tipos) dos locais frequentados pelos discentes e realizar uma comparação entre os grupos, para, assim, mostrar a importância dos discentes realizarem o ECS em uma Instituição Especializada no atendimento à PCD, devido ao contexto vivenciado, utilizando, como suporte, a TBDH, para fazer algumas reflexões acerca do contexto.

Figura 31 – Contexto em que os discentes realizaram ECS. Gráfico comparativo entre os contextos de atuação no ECS (BATAGINI, 2020).



A partir deste levantamento, pode-se identificar que, tanto o grupo 1 como o grupo 2 realizaram, em sua maioria, o ECS estudado aqui em Instituição Especializada no atendimento à PCD. Isso mostra a importância da parceria da Universidade com as Instituições Especializadas, apontando a necessidade desta aproximação para a efetivação do atendimento da PCD nas práticas corporais.

Tal parceria foi descrita no subcapítulo de Estágio Curricular Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiência, descrevendo o evento realizado na universidade e a parceria firmada com uma Instituição Especializada no atendimento à PCD na cidade de Bauru, local onde a maioria dos discentes realizou ECS.

Destacada a importância da parceria, também elencamos a importância de conhecer este contexto, pois o discente tem contato com uma diversidade de deficiências na mesma turma que acompanha e, também, profissionais capacitados da área de EF e de outras áreas tais como fisioterapia, terapia ocupacional, assistência social, psicologia e pedagogia. Estas áreas afins podem trocar experiências com demais áreas que atendem à PCD.

Num breve relato da pesquisadora, que realizou uma observação na Instituição Especializada parceira que os alunos realizaram estes ECS, verifica-se que o local é acessível e apresenta uma variedade de materiais e espaços para realizar atividades adaptadas. Visto, também, a importância do contato com outros profissionais que atendem à PCD, pode-se relacionar este aspecto com a teoria TBDH, que trata do “CONTEXTO” e, principalmente, a diversidade em deficiências que os discentes têm contato na Instituição Especializada aqui mencionada.

Contexto este, então, vivenciado por 46,7% do grupo 1 e 57,14% do grupo 2. Este contato com o espaço foi eficaz, visto a estrutura que o local tinha para atender esses discentes, a diversidade das deficiências e os profissionais capacitados. Pela TBDH, se o contexto foi vivenciado e influenciou positivamente, há fortalecimento das relações entre os sistemas e os sujeitos correlacionados no processo.

Para reforçar esta afirmação, na questão 6 do QPE, aplicado aos 36 discentes, questiona-se as experiências vivenciadas no ECS se foram de sucesso ou fracasso, tendo como resultado a tabela 4 a seguir, sendo possível verificar que, em sua maioria, as experiências foram de sucesso, um indicativo de boas experiências durante o ECS.

Desta forma, recorrendo ao embasamento da TBDH, discutir que a convivência no ambiente assimila valores que permitem seu aprimoramento, seja pela aquisição de conhecimentos, seja pela vivência de experiências (BRONFENBRENNER, 2005; 2011).

Tabela 4 - Porcentagem das experiências de sucesso e de fracasso, apenas dos discentes que realizaram ECS no contexto da Instituição Especializada no atendimento à PCD.

	Grupo 1 – Integral	Grupo 2 - Noturno
Experiências de sucesso	40%	57,14%
Experiências de fracasso	-	-
Não respondeu	6,7%	-

Isto é, o ambiente da Instituição Especializada que atende PCD é muito rico em diversidade, conhecimento e experiências de sucesso, sendo fundamental para que o discente compreenda esta necessidade e efetive seu ECS, ou parte dele, em contextos deste formato (BATAGINI, 2020).

O ECS valoriza os saberes da teoria e da prática no processo de formação profissional na área, mas, é de fundamental importância indicar que práticas de preparação profissional podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas, reforçam a imagem do supervisor de estágio como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão (RAMOS, 2007).

A teoria se apresenta antes para o discente para dar um embasamento metodológico e científico, nos capítulos anteriores discutimos as estratégias que o docente da universidade utilizou com seus discentes e isto se faz importante para preparação deste discente para o estágio, não que seja sempre teoria antes de prática, mas, sim, que o discente esteja preparado para utilizar corretamente os termos das deficiências, as definições, os comprometimentos, os diagnósticos, os prognósticos e se unindo à prática temos um resultado satisfatório na área do ECS.

No quesito “outros”, que foi identificado na tabela 3 e na figura 30, deixa em aberto para o sujeito identificar o contexto que realizou, caso o ECS deste respondente não se enquadrasse nas categorias elencadas.

Em sua maioria, nestas situações destacadas, o ECS foi realizado em projetos ²⁷ que atendem à PCD na comunidade tais como *Goalball* ²⁸, Equoterapia ²⁹, Tênis em cadeira de rodas, Bocha Paralímpica³⁰e Natação para PCD-DEF/FC³¹, quase todos estes sendo extensões universitárias ou projetos sociais e esportivos.

Enfim, dados e exemplificados os diversos espaços e propostas possíveis de extensão universitária, destacamos que são espaços destinados a formação, desde que atendam às exigências de possuírem um profissional graduado em EF, registrado e supervisionando as atividades dos discentes, além, é claro, de permitir o contato e experiências enriquecedoras de formação, inclusão e atendimento às PCDs em diversas oportunidades de práticas corporais.

²⁷ Interessante se destacar estas características e lembrar a importância que estes projetos apresentam na comunidade da cidade de Bauru para efetivarem a inclusão social da PCD em práticas corporais, AF e exercício. Destacamos aqui que todos, em maior ou menor grau, têm uma parceria com a UNESP-Bauru, sendo que já foram ou são projetos de extensão universitária, tornaram-se projetos sociais ou pesquisas de iniciação científica ou TCC.

²⁸ No caso do *Goalball*, que começou como um projeto de extensão universitária e recebeu inúmeros discentes em outras turmas e nesta que é foco de estudo. Hoje, é mantido por empresas particulares como um time de alto rendimento para competições.

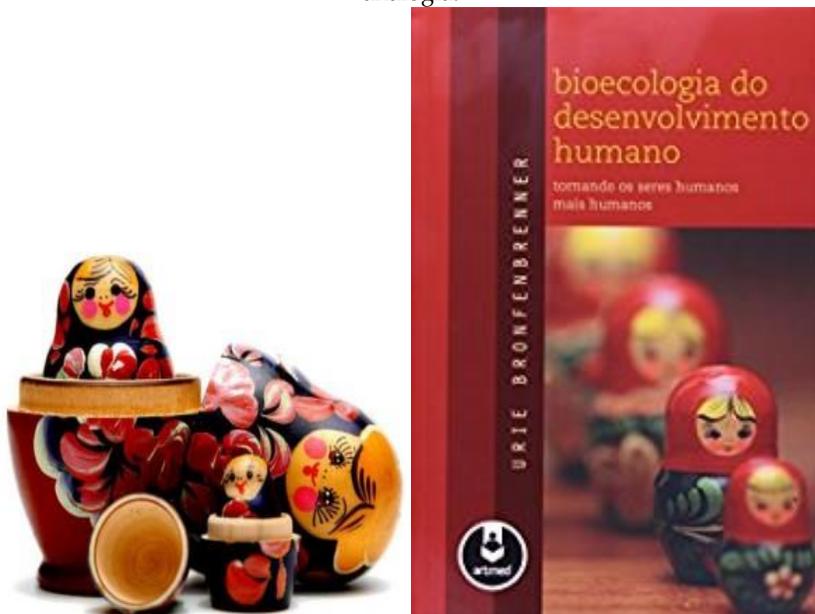
²⁹ Quanto à Equoterapia, também se iniciou em 2006 como um projeto de extensão e hoje realiza atendimentos particulares para PCD, com equipe multidisciplinar e trabalho reconhecido nacionalmente.

³⁰ O programa de Esportes de Raquetes Adaptado, ou o Tênis em cadeira de rodas e a Bocha Adaptada são ambos projetos sociais sem fins lucrativos, mantidos por um professor de EF, que, por vontade própria, mantém na cidade e utiliza a quadra paradesportiva do município para oferecer estas atividades para a comunidade.

³¹ O programa de Natação Adaptada e Atividades Aquáticas, oferecido em diversas turmas e horários na UNESP-Bauru, apresenta um horário regular com Natação para PCD (semanal, duas vezes por semana). É um dos projetos de extensão universitária mais longo do DEF-FC, UNESP-Bauru, que atende PCDs da comunidade e das Instituições Especializadas no atendimento a PCD da região centro-oeste paulista, no entorno geopolítico da cidade de Bauru, interior do estado de São Paulo.

Para finalizar este bloco de discussão segue uma ilustração (figura 32) sobre uma analogia que o próprio Bronfenbrenner (1996; 2001; 2005; 2011) utiliza em sua teoria que o ambiente ecológico é concebido por ele como um conjunto de estruturas concêntricas, a exemplo das *matrioscas* – bonecas russas, que se encaixam, representando assim o Modelo Bioecológico.

Figura 32 - Ilustração de bonecas russas para realizar analogia do discente, docente e supervisor e a capa do livro de Bronfenbrenner realizando esta analogia.



Fonte: <https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes/ed5c368a-d4>

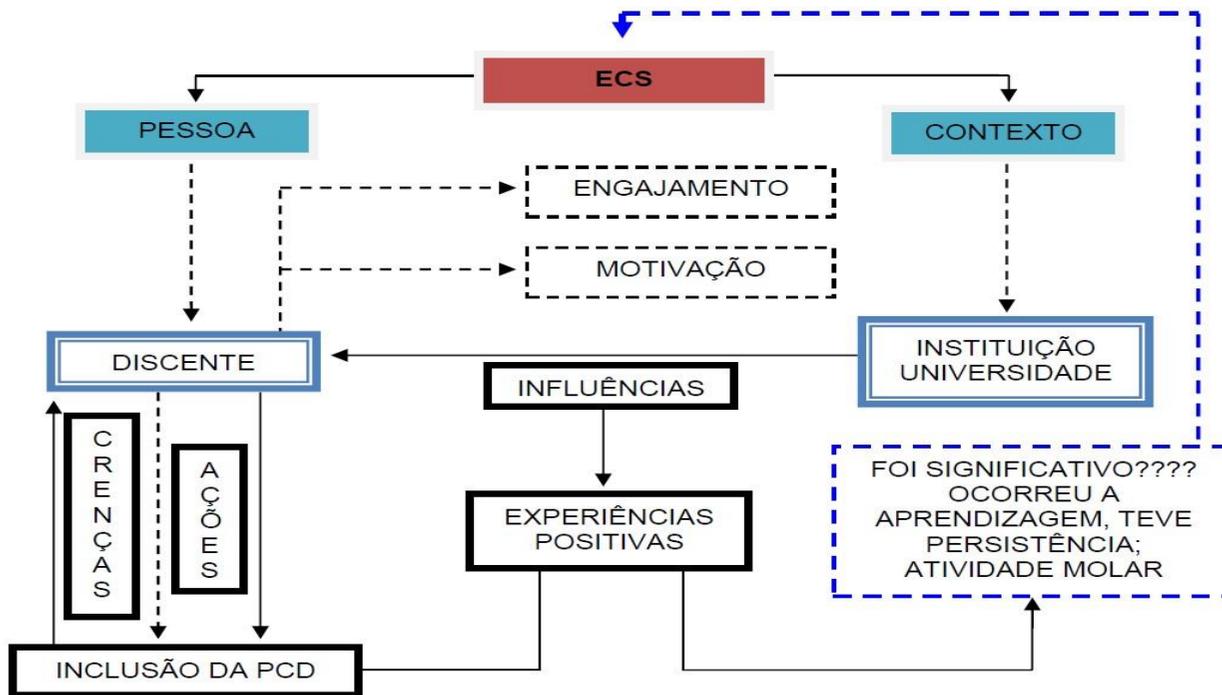
Em seu livro “Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos”, fizemos a analogia das *matrioscas* e se utiliza da ilustração já na capa do livro. Fazendo uma analogia ao estudo o discente, o docente e o supervisor são peças que se encaixam e se influenciam e é por ele influenciado.

A partir desta analogia buscamos mostrar a importância da participação de todos no processo de ECS, realiza-se uma ilustração para facilitar o entendimento de que o estágio é o ponto

de partida e chegada para a formação do discente (MACHADO; YUNES; SILVA, 2014).

Este esquema (ilustrado na figura 33) realizado para a pesquisa foi idealizado para facilitar a compreensão do(s) leitor(es), visto a importância do ECS no desenvolvimento do discente, na teoria de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011) mostra-se a influência que o contexto tem sobre a pessoa em desenvolvimento.

Figura 33 – Esquema do modelo PPCT, enfatizando contexto e pessoa para os resultados alcançados no estudo, adaptado para a pesquisa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Levando em consideração o modelo PPCT, identificamos o contexto como a instituição que a maioria dos discentes desta pesquisa realizaram na APAE-Bauru, sendo 46,67% do grupo 1 – integral e 57,14% do grupo 2 – noturno, a partir desse contexto experimentado pelos discentes da UNESP, apontamos as influências positivas que os mesmos tiveram nesse percurso.

Identificamos, como influências sofridas durante esse processo do ECS como experiências de sucesso em 40% do grupo 1 e 57,14% do grupo 2.

A partir disto, as crenças e as ações que os supervisores de ECS fizeram durante o estágio para o discente podem tê-lo estimulado, levando-o a ter engajamento e motivação para frequentar o ECS.

Na teoria de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011), dizemos que foi significativo para os discentes, sendo uma atividade molar e que teve persistência do discente no ECS, sendo assim, teve aprendizagem.

5.2. Bloco 02 - PROCESSO e TEMPO

Como já explicado anteriormente (capítulo 3), na TBDH (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011), o processo recebe um destaque especial, pois é o responsável pelo desenvolvimento, e tem relação com as interações recíprocas que acontecem de maneira gradativa (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), adaptando para a pesquisa seriam as interações que acontecem entre o sujeito (discente) e as pessoas (supervisor de ECS e docente). Já o tempo é uma estrutura que adiciona as estruturas existentes ao captar mudança do meio (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011; BENETTI et al., 2013).

Na questão 5 do QPE, foi analisada a reação que o discente teve ao ter contato com a PCD, isto é, essa interação direta (face a face) se deu durante o ECS e proporciona processo de desenvolvimento (ilustrado no quadro 9), pois, as reações foram diversas e estas reações acolhidas pelo supervisor de ECS e bem

elaboradas e explicadas para o discente levam-no a ter um “PROCESSO” de desenvolvimento mais facilitado e facilmente compreendido devido a suas reações referente a PCD, na TBDH essa interação é interpretada como processos proximais (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011).

Quadro 9 - Reações apresentadas pelos discentes do grupo 1 e 2.

	GRUPO 1	GRUPO 2
Maior parte do tempo	Feliz	Empatia; Motivado
Algumas vezes	Receio	Satisfeito; Empatia
Somente em alguns momentos	Medo	Receio

Estes processos se dão como momentos e procedimentos proximais em que o discente se vê em contato diretamente com a PCD. Sendo que o discente precisa estar preparado para acolher a PCD e para lidar com alterações comportamentais das PCDs. Sendo então considerado como os processos proximais, que o discente tem primeiramente com a PCD.

O quadro 9 apresenta, detalhadamente, a incidência das 3 reações mais assinaladas pelos discentes ao terem contato com a PCD. Segundo Benetti et al. (2013), é nesse contato direto que as tarefas produzidas e as interações com o indivíduo tornam-se capazes de dar sentido ao seu mundo. Ou seja, a partir do contato direto com a PCD, o discente é capaz de escolher a área de atuação profissional e, principalmente, se irá se engajar para finalizar o ECS na área da Adaptada, sendo que o contato direto com a PCD irá trazer experiências para sua atuação profissional e mostrar a capacidade que o discente tem de lidar com a população PCD.

E é a partir desse levantamento que conseguimos mostrar as diferenças apresentadas nos grupos 1 e 2, sendo que o próprio docente relata, por diversas vezes, as nuances que os grupos apresentam (integral e noturno), que fique claro que as

características aqui apresentadas não são para dizer se um é melhor que o outro, mas, sim, de como o integral e noturno encaram o curso desde o início.

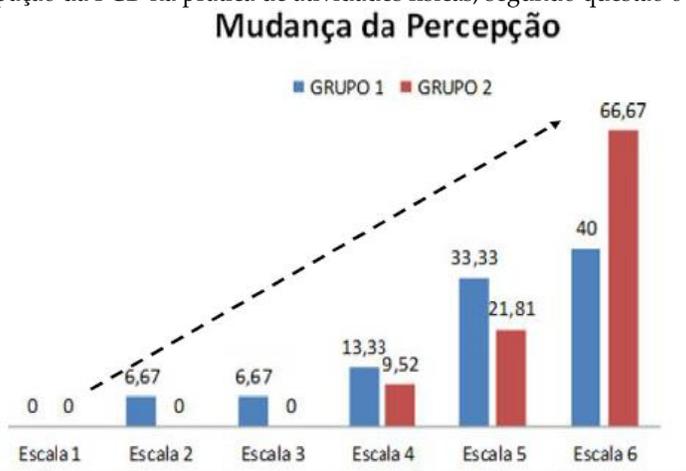
Sendo que as características apresentadas foram que o integral, devido a sua disponibilidade maior de tempo e a forma com que encara o curso desde o início, é diferente do noturno. E a palavra-chave que diferencia os grupos é o engajamento com que os discentes realizam as disciplinas.

A questão 6 do QPE pergunta se “A sua experiência no Estágio Curricular Supervisionado mudou sua percepção frente à participação de pessoa com deficiência na prática de atividades físicas?”, sendo que a resposta era dada em uma escala *likert* de 1 (pouco) a 6 (muito).

Apresenta-se um gráfico (figura 34), a seguir, que mostra, em porcentagem, a mudança que ocorreu frente a percepção dos discentes em relação a inclusão da PCD nas atividades físicas, ilustradas tanto para o grupo 1, como para o grupo 2 dos sujeitos da pesquisa.

O gráfico apresentado demonstra que, 40% dos sujeitos do grupo 1 – integral e 66,67% do grupo 2 – noturno, mudaram a sua percepção frente a inclusão da PCD em atividade física adaptada, isso mostra que o contato direto com a PCD, mostrou que a PCD tem sua potencialidade e mostrou para o discente durante o ECS que é capaz de realizar atividade física desde que acompanhada e orientada por um profissional de EF e, principalmente, adaptada para suas limitações.

Figura 34 – Gráfico em Percentis, referente às mudanças na percepção frente à participação da PCD na prática de atividades físicas, segundo questão 6 do QPE.



Esse gráfico é capaz de mostrar a mudança de percepção do discente frente ao contato com a PCD, sendo influenciada de forma positiva no decorrer do ECS, sendo capaz de pensar que este discente, após o término da graduação, pode ser um profissional preparado para lidar com situações em que a PCD esteja inserida e prontamente para realizar uma inclusão efetiva da PCD. É possível perceber que, em sua grande maioria, tanto grupo 1 como grupo 2, os discentes apresentaram mudanças na percepção frente a inclusão da PCD. No bloco 03 realizamos uma análise pelo SPSS para realizar um comparativo entre os clusters, realizados apenas nas perguntas que utilizaram escala *likert*.

5.3. Bloco 03 - COMPARATIVO DOS CLUSTERS ENTRE OS GRUPOS

Para facilitar a compreensão do leitor, realizamos um quadro com as questões que permeiam a análise por clusters dos grupos 1 e 2, destacando as variáveis utilizadas na análise do cluster para melhor interpretação dos resultados alcançados (quadro 10, a seguir).

Quadro 10 - Relações das questões apresentadas no QPE (Questionário de Percepção de Estágio) com os clusters hierárquicos analisados pelo SPSS, do grupo 1 e 2.

CONTEÚDO DAS QUESTÕES DO INSTRUMENTO QPE	VARIÁVEL DO CLUSTER	DESTACADO NO CLUSTER COMO:
Questão 6: A sua experiência no Estágio Curricular Supervisionado mudou sua percepção frente à participação de pessoas com deficiência na prática de atividades físicas?	Variável 1	Percepção da PCD
Questão 7: O professor/profissional que você acompanhou no seu Estágio Curricular Supervisionado realizou a participação/inclusão das pessoas com deficiência em suas aulas/atendimentos?	Variável 2	Inclusão da PCD
Questão 8: Você considera que foram apropriadas as estratégias de ensino que o professor/profissional utilizou durante o Estágio Curricular Supervisionado?	Variável 3	Estratégias de ensino apropriadas
Questão 9: Em algum momento durante o Estágio Curricular Supervisionado, você discordou das estratégias de ensino do professor/profissional que você acompanhou?	Variável 4	Discordou das estratégias
Questão 11: Na sua concepção, a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado é apropriada?	Variável 5	Carga horária ECS apropriada
Questão 12: Sua participação no Estágio Curricular Supervisionado em Atividade Física para pessoa com deficiência auxiliou no seu processo de aprendizagem para atender à pessoa com deficiência?	Variável 6	ECS auxiliou na aprendizagem
Questão 13: Você se considera preparado(a) para ministrar aulas para pessoas com deficiência?	Variável 7	Preparado para atender a PCD
Questão 14: Em uma escala de 1 a 6, qual foi sua motivação para	Variável 8	Motivação para

frequentar o Estágio Curricular Supervisionado na Educação Física para pessoas com deficiência?		frequentar
Questão 15: Dentre a escala de 1 a 6, dê uma nota para seu Estágio Curricular Supervisionado em Atividade Física para pessoas com deficiência.	Variável 9	Autoavaliação para ECS

Vale ressaltar que as questões foram selecionadas e identificadas no instrumento QPE, a partir da identificação foi incluída as variáveis e destacada no clusters as palavras-chaves que permeiam a questão.

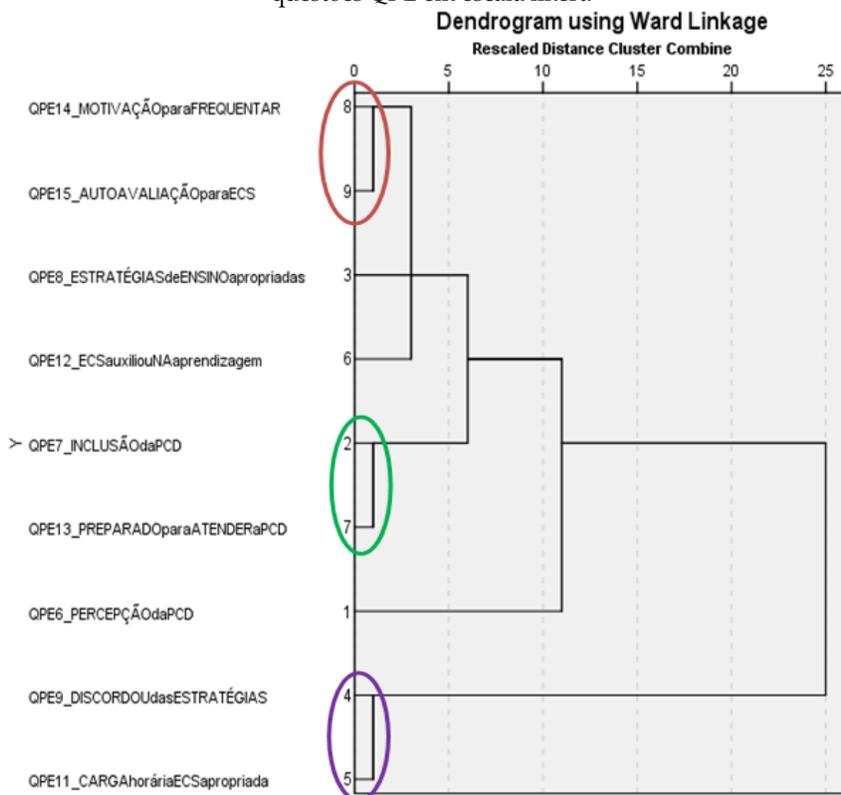
Por exemplo, a questão 6 é “A sua experiência no Estágio Curricular Supervisionado mudou sua percepção frente à participação de pessoas com deficiência na prática de atividades físicas?”, a partir desse levantamento da questão foi identificado a palavra-chave da questão 6, como a Percepção da PCD, então como que o estagiário interpreta a percepção frente a inclusão da PCD nas atividades física, se ocorreu mudança após o início do ECS.

Essas variáveis foram utilizadas para os dois grupos, realizando um comparativo entre todas as variáveis selecionadas do QPE, sendo percepção da PCD; inclusão da PCD; estratégias de ensino apropriadas; discordou das estratégias; carga horária do ECS apropriada; ECS auxiliando na aprendizagem; preparado para atender a PCD; motivação para frequentar o ECS e a autoavaliação perante o ECS.

5.3.1. Grupo 1 – Alunos do Período Integral

Nesse bloco, apresentamos os clusters de forma hierárquica entre os grupos e das questões que os graduandos responderam (SPSS, 2020). No primeiro cluster apresentamos as relações do grupo 1, com suas variáveis (figura 35):

Figura 35 - Dendrograma do cluster Grupo 01 referente ao período integral, das questões QPE em escala likert.



Para iniciar a discussão referente aos clusters hierárquicos do grupo 01 analisado, nota-se que a variável 8 e 9 é a que se destaca inicialmente.

Percebe-se que o item “motivação para frequentar o ECS” é a variável hierarquicamente mais forte, se agregando com a variável “autoavaliação do discente sobre o ECS”, estando mais acima e à esquerda do dendrograma da figura 3.

A partir dessa associação, esses dois itens irão se associar com a variável 3 e 6, respectivamente, “estratégias de ensino apropriadas” no ECS (ou seja, se o supervisor de estágio realizou estratégias de ensino adequadas para a inclusão da PCD, na interpretação dos alunos estagiários entrevistados), juntamente

com a variável 06 (“ECS auxiliou na aprendizagem” do discente), basicamente indagando se o aluno aprendeu durante o ECS estudado.

As estratégias de ensino estão fortemente ligadas à inclusão da PCD nas aulas, conseqüentemente, se associa analisando se o graduando está preparado para atender à PCD; isso significa, se o graduando percebe que o PCD está realmente incluído nas aulas de maneira efetiva e se as estratégias do supervisor foram adequadas. Nesta associação, percebe-se a importância das avaliações subjetivas dos discentes, que precisam analisar se seu aprendizado é efetivo e significativo, se está ocorrendo realmente incremento em suas competências para o futuro profissional.

Isto posto, pode-se relacionar com a teoria de Bronfenbrenner (2005), em nosso embasamento teórico, analisar e observar estas estratégias de ensino do supervisor, bem como se autoavaliar significam uma atividade molar, que podem permitir e estimular a persistência para o ECS, não abandonar ou não fazer por fazer, sem senso crítico ou apenas cumprindo as horas formais de ECS.

Logo em seguida, observa-se uma nova associação, um pouco menos intensa, que destaca as variáveis 2 e 7 (associação destacada em verde na figura 35), respectivamente, se o entrevistado percebia no ECS e nas atividades a real “inclusão da PCD”, e, também, se o mesmo se sentia “preparado para atender à PCD”, dadas as experiências do ECS e indagados após o período do cumprimento das 30 horas solicitadas em cada uma das disciplinas curriculares.

Observa-se, nessa segunda associação, a importância do processo de avaliação do ECS, bem como permitir que o aluno tenha situações reais no estágio que permitam que faça a referida análise, que verifique se a inclusão está efetivamente ocorrendo nestes espaços de práticas corporais, atividade física e exercício, além de se perceber e autoavaliar (variável 9, que depois irá compor uma associação com estes itens também), no que tange a questão de se sentir e se avaliar como preparado para a atuação profissional.

Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011) destaca a questão do Processo e Tempo em sua teoria TBDH, pois, o processo do ECS leva, ao menos, um semestre e o aluno necessita de *feedback* e algumas estruturas de apoio para perceber se está “aprendendo a ser profissional” de maneira inclusiva e efetiva.

Pois bem, os itens primeiramente citados (variáveis 8, 9, 3 e 6) se associam com estes dois itens (variáveis 2 e 7), formando o cluster secundário destes seis itens (destacado em vermelho, na figura 31). Mais adiante, mais um item se associa, de maneira menos intensa e com menor associação (variável 1 - impressões do respondente quanto à “percepção da PCD”).

Ou seja, juntamente com os itens mencionados (relacionados à motivação dos estagiários, autoavaliações, observação de estratégias de ensino adequadas e avaliação do ECS, se efetivamente está auxiliando na inclusão da PCD, em conjunto com a observação da inclusão da PCD nas atividades propostas e a avaliação pessoal de sentir-se preparado para o atendimento a esta população).

É importante destacar que, mesmo em menor intensidade e não estando tão acima no cluster hierárquico (acima e à esquerda nas associações), o fator de percepção e avaliação da PCD, por parte do aluno estagiário, é interessante, pois são diversos os relatos que descrevem a mudança de postura e concepções dos mesmos sobre as PCDs, deixando de lado o assistencialismo e vitimismo ligados à figura da PCD na sociedade atual.

Muitos alunos relatam que perceberam que as PCDs são capazes de muitas coisas e quebram o paradigma da exclusão e preconceitos quanto às diferenças e potencialidades latentes nos indivíduos PCDs.

Finalmente, mas não menos importante, embora na hierarquia associativa que o cluster ilustra, estejam isolados e classificados como as últimas variáveis associativas (variáveis 4 e 5), destacadas abaixo e à esquerda no dendrograma, percebemos que os itens “discordou das estratégias” do supervisor e “carga horária apropriada” do ECS, são variáveis que não estabelecem

associações diretas tão fortemente com os outros itens destacados, mas são interessantes de se analisar, pois são diversas as queixas dos alunos quanto à quantidade de ECS no curso bem como a carga horária dos mesmos que variam de 30 a 45 horas para cada disciplina curricular associada ao efetivo ECS.

Quadro 11 – Relatos do grupo 1 - integral, referente a questão 9 do QPE que visa discutir as estratégias de ensino do supervisor de ECS.

Não discordo devido aos profissionais capacitados e locais com qualidade (I1).
Os dois locais que realizei estágio tratam o aluno de forma igual, com ou sem deficiência, fazendo o melhor para cada aluno (I2).
Algumas vezes, por julgar que o aluno era mais capaz de realizar as atividades em vez de limitar certos momentos (I3).
Senti uma falta de objetivo e conteúdo nas aulas, por repetir muito a aula ou deixá-los livres com a bola (I4).
Não cheguei a discordar, mas, questionei algumas estratégias devido à ansiosidade (I5).
O professor, em alguns momentos, foi ríspido demais (I6).
Em alguns momentos o professor deixou a sala com os estagiários e ficou conversando com outros profissionais (I7).
Não discordei, pois os profissionais passavam toda segurança e apoio aos alunos, montando um programa de treino adequado para cada um (I8).
Professor não mudava o método de uma turma para outra que tinha dificuldade (I9).
Não justificou (I10).
Em alguns momentos percebi que o professor estava despreocupado e desatento e que montava atividades apenas para cumprir o horário (I11).
Não justificou (I12).
Momento em que o professor perdeu a paciência com o aluno, mas a aluna apresentava muito desinteresse pela prática (I13).
Por se tratar de um atleta paralímpico as observações eram basicamente a rotina de treinamento dele (I14).
As vezes não incluía alguns alunos (I15)

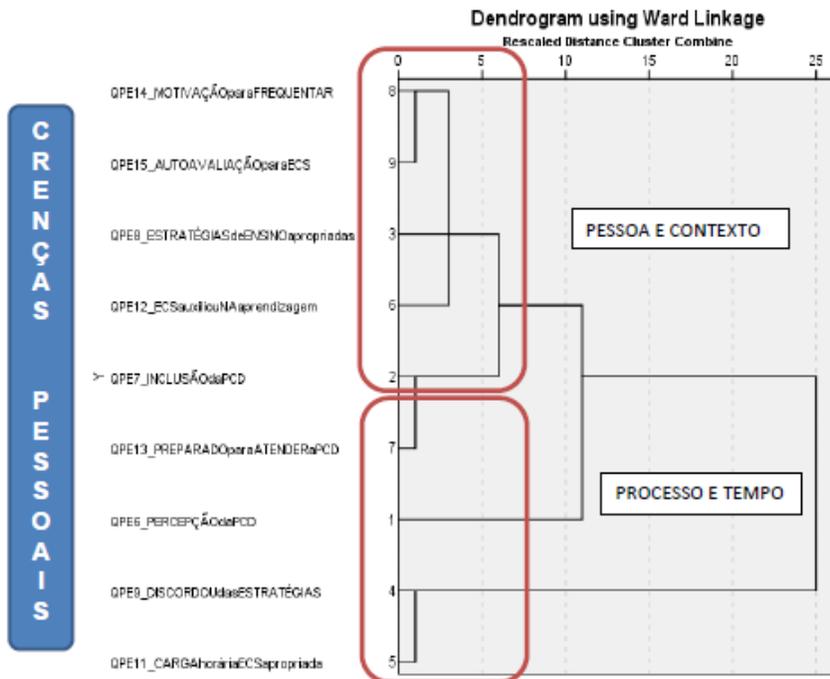
Outra questão em pauta nesta associação é que o aluno em ECS precisa entender e assumir que o professor supervisor tem que ser aceito como um “modelo” profissional e que apresente possibilidades didáticas e procedimentais de formação do futuro profissional de EF. No quadro 11, mostramos os relatos dos

discentes em relação as estratégias de ensino que os supervisores de estágio utilizaram referente a questão 9 do QPE (Questão 9 – “Em algum momento durante o Estágio Curricular Supervisionado você discordou das estratégias de ensino do professor/profissional que você acompanhou?”).

Observa-se nos relatos dos discentes do grupo 1 que, em sua maioria, não discordaram da estratégia utilizada, mas questionaram o como a PCD foi incluída na atividade.

Na figura 36, divide-se este mesmo cluster hierárquico, apresentado na figura 34, em duas partes importantes que mostram os resultados referentes à pessoa em desenvolvimento, ao contexto vivenciado por ela, seus processos e tempo, juntamente com suas crenças pessoais (figura 36), à luz da TBDH (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011).

Figura 36 - Dendrograma do cluster Grupo 01 referente ao período integral, com associações das questões QPE em escala likert e a teoria TBDH de Bronfenbrenner (1992; 1996; 2001; 2005; 2011). Variáveis relacionadas aos conceitos PESSOA, PROCESSO, CONTEXTO E TEMPO.



Também é importante mostrar que, no cluster da figura 36, já foi mostrado no gráfico sobre a mudança da percepção dos discentes referente à PCD (figura 34), que, para o grupo analisado, existe essa mudança durante o ECS e que a variável 1 está associada aos itens de estratégias e inclusão da PCD. Se o supervisor de estágio não fizer uso de estratégias inclusivas e a PCD for excluída a percepção do graduando em relação à PCD não haverá mudanças.

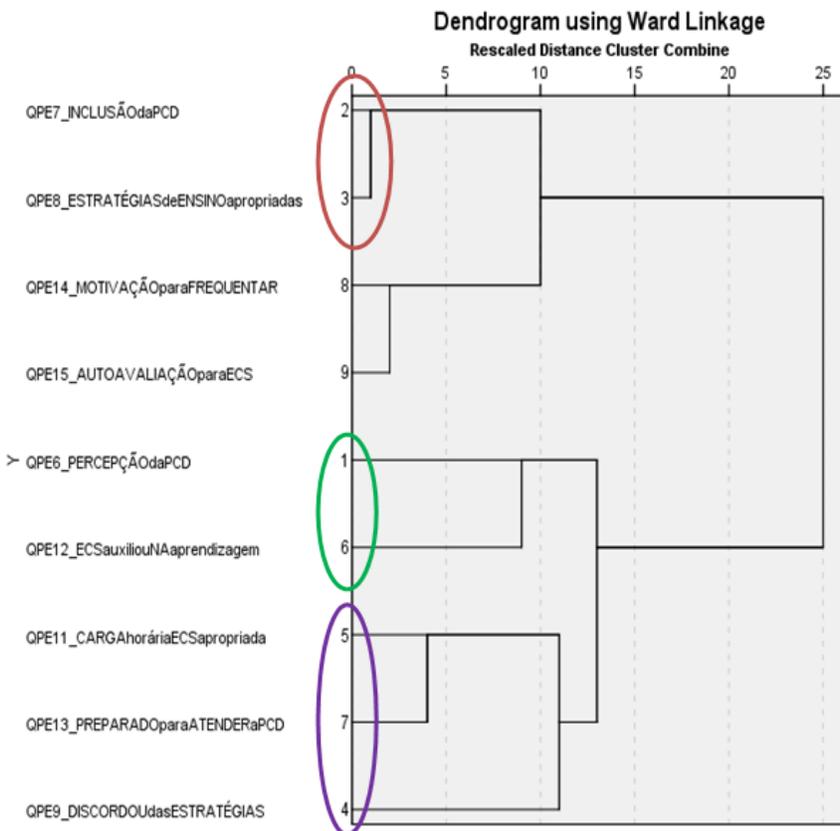
E as variáveis 4 e 5 tem pouca força, pois, na variável 4, se o graduando não considera mais o supervisor de ECS como um modelo a seguir, considerado o “professor ruim”. Referente à variável 5, as falas dos alunos são recorrentes pois a pesquisadora acompanhou os estágios e os relatos eram: [...] muitos pequenos

estágios no bacharelado, da carga horária e muitos estágios são repetitivos [...] (DISCENTE NOTURNO, 2019).

5.3.2. Grupo 2 – Alunos do Período Noturno

No segundo cluster apresentamos as relações do grupo 2, respondentes do período noturno do curso de EF na UNESP-Bauru. A seguir, apresentamos a figura 37, com suas variáveis de análise, pelo processo de cluster hierárquico e dendrograma associativo (SPSS, 2020):

Figura 37 - Dendrograma do cluster Grupo 02 referente ao período noturno, das questões QPE em escala likert.



Para iniciar a discussão referente ao cluster do grupo 2 (discidentes do período noturno), na figura 37, nota-se na escala de intensidade e hierarquia dos fatores que as variáveis 2 e 3 (respectivamente, “inclusão da PCD” nas atividades do ECS e “estratégias de ensino apropriadas” no ECS, na avaliação dos respondentes) são as associações mais fortes e diretas deste cluster e os fatores que se destacam mais nessa turma de respondentes.

A variável 2, que trata da avaliação sobre a “inclusão da PCD nas atividades de ECS” é a mais forte, puxando a próxima variável e se agregando com a variável 3 que destaca as “estratégias de ensino adequadas e inclusivas” no ECS.

A partir dessa associação inicial e mais intensa no dendrograma da figura 37 (itens acima e à esquerda do diagrama de árvore), estes dois itens mencionados irão se relacionar com a união das variáveis 8 e 9 (que são, respectivamente, a “motivação para frequentar o ECS” e a “autoavaliação” dos alunos entrevistados com relação ao ECS; ou seja, se o graduando que está realizando o ECS está motivado para frequentar e cumprir esta etapa, sua autoavaliação é alta e positiva no que diz respeito a suas impressões sobre a experiência em questão.

Importante já notar que estes 4 itens em especial se repetem na turma do cluster do grupo 01, apenas alternando a hierarquia, mas, todos aparecendo também no grupo anterior em rankings iniciais da classificação do dendrograma.

Para a turma do integral (cluster grupo 01 - figuras 35 e 36), nota-se que houve inversão nestes binômios de associações, sendo, primeiramente, mais relevantes os itens 8 e 9, e, em seguida, as variáveis 2 e 3 (que aparecem associadas com o item 6 - se o “ECS auxiliou na aprendizagem” e na formação dos respondentes).

Ou seja, as variáveis 8 e 9 aparecem nos dois grupos associadas e são importantes para ambos. Sendo que, se o discente não estiver motivado para frequentar o ECS sua autoavaliação será baixa e vice-versa.

Aprofundando ainda mais as discussões, levando em consideração a TBDH como referencial para análise, se as variáveis 2 e 3, referentes à “inclusão da PCD” e “estratégias de ensino apropriadas” estão fortemente associadas no grupo 2 do período noturno, visto que a inclusão da PCD só irá ocorrer de forma efetiva se meu supervisor de estágio realizar uma estratégia de ensino apropriada, caso contrário, tenho a exclusão.

A variável mais importante, a meu ver, é a 6, visto a importância do discente reconhecer se o ECS foi uma atividade significativa, se trouxe aprendizagem e, principalmente, preparo para atender à PCD (BRONFENBRENNER, 2005; 2011).

Voltando ao grupo em análise no momento, percebe-se que a variável mais importante é a inclusão da PCD, associando-se, em seguida, às estratégias de ensino que o supervisor de ECS utilizou para incluir a PCD durante as sessões que os respondentes do período noturno participaram (se foram apropriadas).

Desta forma, a crença e as avaliações subjetivas que o graduando tem sobre o ECS estão diretamente relacionadas com a motivação que o mesmo pelo referido processo, mostrando, não somente para este grupo, mas, para os alunos do período integral também, que são fatores determinantes no cluster acima e na compreensão da importância de espaços de ECS para a formação acadêmica e profissional dos futuros egressos em EF. Para visualização desta importante associação entre os itens, destacamos o primeiro grupamento com um cluster secundário (em vermelho, destacado na figura 37), que mostra essas relações.

Em seguida, temos uma configuração isolada, hierarquicamente abaixo desta associação do cluster destacado em vermelho, que mostra as variáveis do QPE 1 e 6 (respectivamente “percepção da PCD” com as impressões dos estagiários sobre a PCD após o período de ECS e se o “ECS auxiliou na aprendizagem” dos alunos participantes da pesquisa).

Destaca-se, para essa associação, o cluster secundário na cor verde, mostrando que estes itens aparecem abaixo das associações do cluster vermelho, mas, em menor força e intensidade, sendo

que, ao final, ainda irão estabelecer relações indiretas com os itens do cluster azul a ser descrito logo menos.

Importante se destacar aqui que estas duas variáveis, já discutidas no grupo anterior, dizem respeito à importância e influência do ECS na configuração das crenças e valores inclusivos dos participantes e discentes que o realizam, pois, no referido estágio, surgem diversas situações e oportunidades para a construção destas crenças pessoais, tanto da aquisição de habilidades docentes e competências para se ensinar EF para o público PCD quanto para as impressões e quebra de paradigmas, tabus e preconceitos no que diz respeito às concepções assistencialistas e preconceituosas relacionadas às restrições de atividades e práticas corporais ao público PCD, em virtude de avaliações e julgamentos que o indivíduo PCD seja incapaz ou não tenha capacidades adaptativas.

Como dito, as demais variáveis se juntam com menor intensidade na terceira associação secundária, destacada na cor azul (figura 37), mostrando as relações diretas das variáveis 5 e 7 (respectivamente “carga horária apropriada do ECS” trazendo, neste cluster, a variável que relaciona se o estagiário se sente “preparado para atender à PCD” no ECS.

Pois bem, fica clara a relação entre valorizar e fazer os alunos perceberem a importância do cumprimento do ECS e perceberem que a necessidade da carga horária de cada disciplina, seja ela de 30, 45 ou 60 horas, se deve ao fato de que a partir desta carga horária, surgirão oportunidades de ação e atuação profissionais, em contato direto com o público PCD, que farão, por consequência (e se o ECS for efetivamente cumprido e executado, de maneira participativa e efetiva no curso) fazer o aluno tomar consciência e avaliar que esteja obtendo as competências necessárias para atender esta população específica, que foram possibilitadas e facilitadas por meio das experiências supervisionadas de ECS.

Por isso, a importância do mesmo ser executado em locais apropriados e com acompanhamento do supervisor, de maneira

efetiva e inclusiva, para que estas competências sejam desenvolvidas e percebidas pelo próprio aluno estagiário em formação. Finaliza-se a interpretação deste cluster secundário da cor azul, trazendo a associação dos itens 5 e 7 com a variável 4 (se o aluno “discordou das estratégias” do supervisor de ECS), que se associam com menor intensidade e praticamente finalizam o cluster azul.

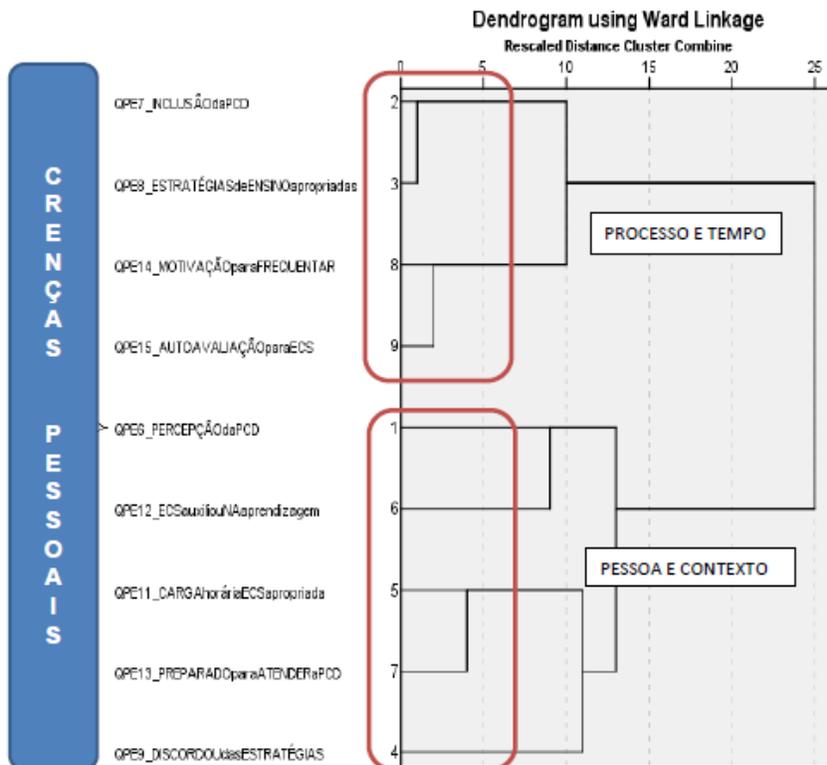
Este item é intrigante, pois, se o discente tem como modelo o supervisor de estágio, isto agrega o seu desenvolvimento como pessoa em processo dentro da TBDH, atingindo, assim, um modelo a ser seguido (BRONFENBRENNER, 1992; 1996; 2001; 2005; 2011), as variáveis 5 e 7, mostram a importância do modelo do supervisor de ECS, sendo ele um elemento primordial para a aquisição de competências docentes e habilidades para atuação com o público PCD, destacado na TBDH.

Como já discutido anteriormente, no modelo PPCT e seu processos proximais, agora, aborda-se os processos desse tipo com o supervisor de estágio, visto que Bronfenbrenner (1994; 1996; 2001; 2005) descreve que os processos proximais são eficazes na aquisição de competências ou na diminuição de disfunções.

Sendo que, para a compreensão de competência e disfunção deve ser levado em consideração o contexto de modo que o que pode ser considerado enquanto competência ou disfunção em determinada realidade pode não ser em outra.

Para um discente em processo de formação, a aprendizagem ocorre quando reconhece um “modelo” para ser seguido e considerar este modelo como competente e capaz de incluir a PCD. Da mesma forma que se relacionou a TBDH no cluster do grupo 1 (integral), iremos relacionar as variáveis (figura 38) e analisar suas relações com a teoria de Bronfenbrenner (2005; 2010), destacando os itens que se relacionam com o conceito PPCT do grupo 2 (noturno) (BRONFENBRENNER, 2005).

Figura 38 -Dendrograma do cluster Grupo 02, período noturno, referente ao grupo de respondentes do período noturno, com associações das questões QPE em escala likert e a teoria TBDH de Bronfenbrenner (2005). Variáveis relacionadas aos conceitos PESSOA, PROCESSO, CONTEXTO E TEMPO.



Desta forma a crença que o discente tem sobre o ECS está diretamente relacionada com a motivação que o mesmo tem pelo estágio, que são fatores determinantes no cluster acima. No quadro 12 apresenta-se relatos sobre o grupo 2 do noturno, referente à questão 9 que é: “Em algum momento durante o Estágio Curricular Supervisionado você discordou das estratégias de ensino do professor/profissional que você acompanhou? ”.

Quadro 12 – Relatos do grupo 2 - noturno, referente a questão 9 do QPE que visa discutir as estratégias de ensino do supervisor de ECS.

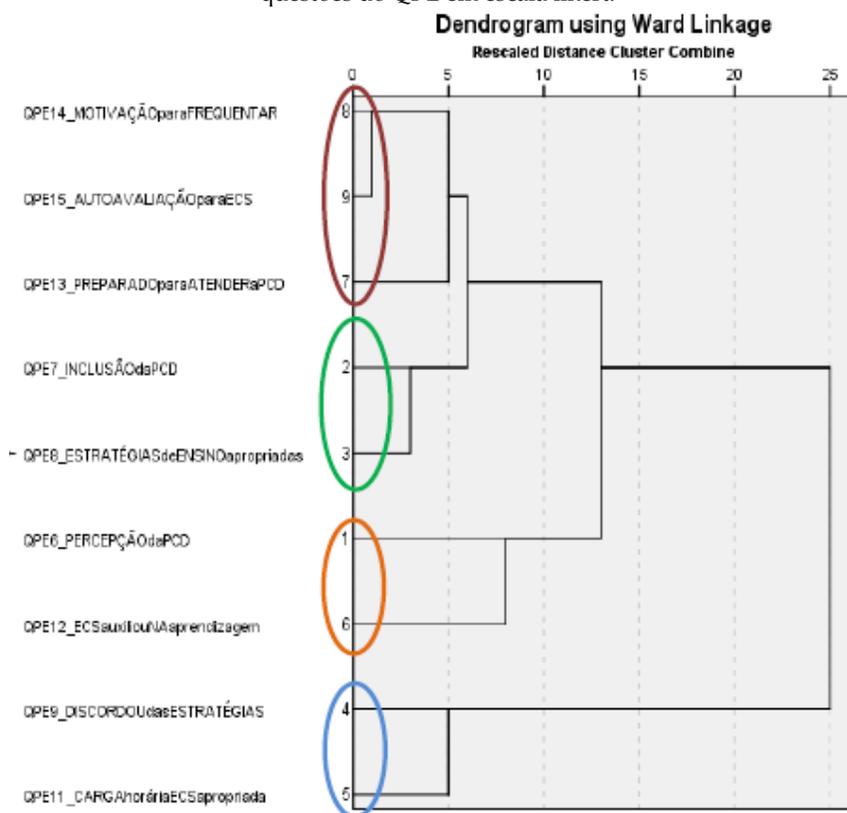
<p>Considerarei que a aluna poderia ser mais estimulada, entanto, a mesma se recusa a diversas intervenções (N1).</p>
<p>Realizei estágio no Goalbol sendo que é difícil explicar, tem que demonstrar com o aluno tocando o braço para aprender o movimento. Explicar com todos os detalhes é muito difícil (N2).</p>
<p>Concordei com todas as estratégias, porém, vejo que o profissional poderia diversificar sua prática (N3).</p>
<p>Discordei apenas de como foi passado o exercício para o aluno com deficiência visual, fora isso, concordei com todas (n4).</p>
<p>Não discordei, pois a turma que acompanhei já estava adaptada à prática, inclusive competitiva. O professor intervinha apenas em questões mais técnicas como em um time de qualquer outra modalidade. Além de que, as estratégias para adaptação e motivação dos alunos foram efetivas (N5).</p>
<p>Destaco que o modo de orientar os alunos era rigoroso demais, mesmo sendo em um contexto de competição (N6).</p>
<p>Em todos os momentos o profissional se mostrou extremamente consciente do que estava fazendo, além de um bom tratamento e relacionamento com o aluno (N7).</p>
<p>Eu adotaria estratégias diferentes, nas não que a conduta tenha sido incorreta, apenas estratégias diferentes (N8).</p>
<p>A abordagem com o aluno foi totalmente respeitosa e as instruções dos exercícios foram claras e demonstradas. Além das boas prescrições do treinamento, respeitando suas limitações, porém, utilizando de uma intensidade adequada, sem subestimar o aluno (N9).</p>
<p>Tentativa e esforço do profissional em conseguir atingir a todos os deficientes de maneira eficaz (N10).</p>
<p>Na maioria das vezes concordei, mas, em alguns momentos, observei que as atividades poderiam ser mais dinâmicas e bem elaboradas (N11).</p>
<p>Parecia que, com poucos alunos, o professor desistia de incluir o aluno na atividade e eu pensava se não havia outra estratégia a ser usada, mas eu não sabia o que já foi tentado com ele para que eu pudesse questioná-lo (N12).</p>
<p>Acredito que, em alguns momentos, a abordagem foi um pouco comercial e menos focada no resultado corporal do treinamento (N13).</p>
<p>Não discordei de nenhuma estratégia utilizada (N14).</p>
<p>Aprendi muito dentro do estágio e, por isso, creio não ter experiência para discordar das estratégias de ensino no que diz respeito ao que vi ou ouvi, fiquei muito grato em estar aprendendo e ajudando (N15).</p>
<p>O profissional não tinha pesquisado sobre a deficiência do aluno e não adaptava a aula a ele, sem levar em conta nenhuma especificidade da doença,</p>

também não me deu abertura para ajudá-lo (N16).
O professor soube coordenar muito bem os alunos e incluiu todos os alunos priorizando as dificuldades dos alunos tanto quanto o nível de entendimento dos alunos para com as instruções dadas. Em poucos momentos houve uma desatenção com um aluno que ficou, por um tempo, parado sem instrução, mas, o método foi aplicado corretamente (N17).
Os alunos eram incluídos e sua maioria se sentiu à vontade (N18).
As abordagens foram adequadas sempre que dentro do possível para o número de professores em relação ao número de alunos (N19).
Não discordei, pois o local que realizei estágio os alunos aprendiam de maneira clara (N20).
No estágio que participei os deficientes físicos não participaram das atividades, e mesmo com vontade de interagir uns com os outros, os professores não fizeram nada para isso (N21).

5.3.3. Um terceiro Cluster - Analisando os dois grupos em conjunto (Grupo 1 e 2)

Já no terceiro cluster (figura 39) apresentam-se as relações dos dois grupos juntos (discentes do período integral e noturno - grupos 1 e 2), com suas variáveis:

Figura 39: Dendrograma do cluster hierárquico, associando os grupos 1 e 2 (dendrograma 03) referente aos discentes do período integral e noturno, das questões do QPE em escala likert.



Com a junção dos dois grupos (1 e 2) num mesmo agrupamento de banco de dados, rodamos a análise de cluster, com o total de discentes respondentes ao QPE e as respectivas questões selecionadas para as turmas em separado. O resultado, com a junção do período integral com o noturno, mostra uma configuração de cluster hierárquico diferenciada nos ranqueamentos anteriores.

Iniciamos a análise do dendrograma 3, observando os fatores 8 e 9 (“motivação para frequentar” o ECS e “autoavaliação para ECS” por parte dos discentes respondentes) formam a associação mais forte e significativa (mais acima e à esquerda do

dendrograma), seguidos pela variável 7 (sentir-se “preparado para atuar com PCD”), que formam um cluster secundário, destacado em vermelho, criando a associação mais forte das variáveis (entre os itens 8, 9 e 7). Estes itens mostram a relação entre os aspectos motivacionais e as autoavaliações e crenças subjetivas dos discentes quanto ao ECS, que culminam em permitir que o aluno avalie se está ou não preparado para atuar com PCDs em situações reais de atuação profissional.

Em seguida, destacam-se as variáveis 2 e 3, mais uma vez associadas, mas, em menor força e intensidade, criando um cluster secundário, que foi destacado na figura 39 com a cor verde, que vão complementar mais adiante os itens destacados acima. Estas variáveis (2 e 3) dizem respeito à percepção dos alunos com relação à “percepção da inclusão das PCDs” nas atividades durante o ECS, associada com “estratégias de ensino apropriadas” durante o ECS, nas avaliações dos respondentes discentes.

Ou seja, pode-se dizer e perceber que sempre as relações entre os itens que dizem respeito às crenças e percepções dos estagiários e as avaliações ou autoavaliações dos mesmos, durante suas atuações em ECS, trazendo à discussão a importância que o referido estágio tem em proporcionar espaços de enriquecimento acadêmico e oportunidades de sucesso e situações bem-sucedidas na atuação com público PCD que podem refletir em seu futuro e atuação profissional, quando egressos.

Pois bem, seguindo o dendrograma, aparecem as variáveis 1 e 6 (respectivamente sobre as impressões dos discentes e a “percepção da PCD” e avaliações se “ECS auxiliou na aprendizagem” e aquisição de habilidades de atuação profissional), separados no cluster secundário de cor laranja.

Finalmente, a configuração de um cluster secundário azul é apresentada hierarquicamente com menor intensidade, mas, que associa fortemente os fatores das variáveis 4 e 5 do QPE, que dizem respeito a situações nas quais os discentes responderam “discordar de estratégias” utilizadas pelo supervisor do ECS e se

consideram a “carga horária do ECS adequada”, que trazem novamente a questão do processo, tempo e pessoa, presentes na TBDH, pois o supervisor precisa deixar claro que pode ser um modelo e uma fonte de aquisição de conhecimentos e habilidades de atuação profissional durante o período de ECS.

5.4. Bloco 04 - OS SUPERVISORES DE ESTÁGIO: Complementos ou Peças fundamentais no Processo do ECS?

Os 06 supervisores de ECS que fizeram parte do estudo, inicialmente seriam um estudo complementar e os mesmos formariam um grupo a parte no estudo de caso, visando apenas analisar suas influências sobre os discentes. Porém, durante as análises, as seguintes questões elencadas para criar o cluster específico deste grupo, nos atentou da importância de algumas reflexões a respeito destes sujeitos, importantes no processo de formação pelo ECS.

Por isso que o QAAM adaptado para este estudo como QSE se utilizou apenas dos itens de 5 a 12 do questionário, visto a importância destas variáveis destacadas abaixo no quadro 13.

Quadro 13 - Relações das questões apresentadas no QAAM, adaptado para QSE, com os clusters analisados pelo SPSS, do grupo dos supervisores.

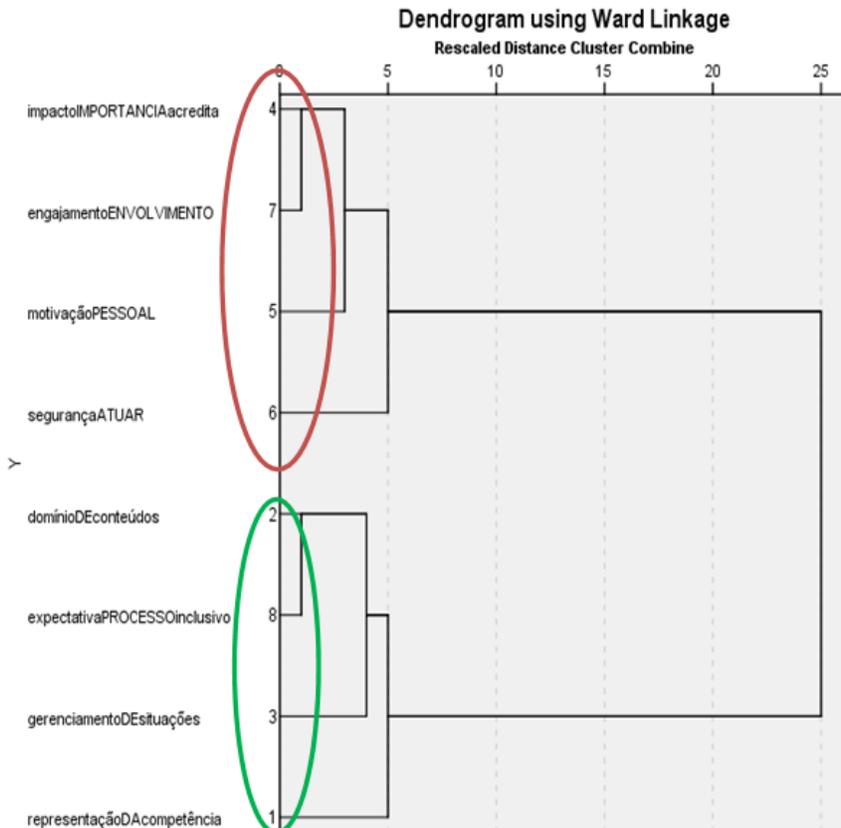
CONTEÚDO DAS QUESTÕES DO INSTRUMENTO QAAM (itens 5 A 12)	VARIÁVEL DO CLUSTER	DESTACADO NO CLUSTER COMO:
Questão 5: Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, a representação de sua competência na atuação com as pessoas com deficiência.	Variável 1	<i>Representação da competência</i>
Questão 6: Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com pessoas com deficiência, como você se classificaria, em uma escala de 0 a 10, quanto ao domínio de conteúdos/ conhecimentos?	Variável 2	<i>Domínio de conteúdos</i>
Questão 7: Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com pessoas com deficiência, como você se classificaria, em	Variável 3	<i>Gerenciamento de</i>

uma escala de 0 a 10, quanto ao gerenciamento das situações em sala de aula?		<i>situações</i>
Questão 8: Analisando a importância da sua intervenção e os benefícios que ela possa trazer para as pessoas, classifique, numa escala de 0 a 10 o impacto e a importância que você acredita ter?	Variável 4	<i>Impacto e importância que acredita ter</i>
Questão 9: Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, sua percepção de motivação pessoal para trabalhar com estes públicos.	Variável 5	<i>Motivação pessoal</i>
Questão 10: Assinale agora, em uma escala de 0 a 10, seu grau de segurança para atuar com pessoas com deficiência.	Variável 6	<i>Segurança em atuar</i>
Questão 11: Assinale, em uma escala de 0 a 10, seu nível de engajamento/envolvimento pessoal na atuação com estes públicos.	Variável 7	<i>Engajamento/envolvimento</i>
Questão 12: Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, sua expectativa em relação ao processo inclusivo através de sua atuação.	Variável 8	<i>Expectativa processo inclusivo</i>

Os critérios de análise do QAAM adaptado para QSE foram mantidos, mas não com enfoque nas questões motivacionais do supervisor em estudo, mas suas respostas relacionadas a como recebem e participam do processo de ECS com os discentes envolvidos.

Assim, o cluster a ser apresentado considera os 6 supervisores entrevistados e é composto pelo agrupamento das questões 5 a 12 do estudo de (VENDITTI JR, 2005; 2010; 2014; 2018), apresentadas no quadro 13, mostrado anteriormente. Desta forma, pela análise hierárquica de classificação de clusters, temos o dendrograma 4 que apresenta a seguinte configuração (figura 39):

Figura 39 – Dendrograma hierárquico dos supervisores de estágio, com relação às respostas do QAAM adaptado para o QSE, questões de 5 a 12.



Partindo para a análise do dendrograma 4 (figura 39), percebe-se que as variáveis 4 e 7 se destacaram fortemente, sendo, respectivamente, a forte relação entre a percepção do supervisor de ECS sobre quanto julga ter de “impacto e a importância que acredita ter” sobre a sua intervenção com a PCD em conjunto com a variável 7 que consiste na percepção de “engajamento/ envolvimento” que esse supervisor tem em relação a estas atividades de ECS e com a sua atuação com este público PCD.

Estes dois fatores, em conjunto, se integram com as variáveis 5 e 6, respectivamente a “motivação pessoal” do supervisor com relação a atuar no ECS e receber alunos estagiários e sua

associação com “segurança para atuar” com público PCD que acredita ter. Essa relação apresentada no primeiro cluster, destacada em vermelho no dendrograma, para melhor visualização, é muito importante no processo de efetivação do ECS em diferentes turmas de graduação.

Percebemos que o supervisor de ECS, quando está motivado e engajado para incluir a PCD e se engaja e se compromete a isto, conseqüentemente, irá influenciar de forma positiva o graduando; isto é, um supervisor engajado, acreditando na sua prática, tendo segurança e mostrando esta segurança e domínio na atuação com PCD, fica motivado, irá ser exemplo para um estagiário que está dentro de um contexto efetivo para a inclusão da PCD, funcionando como uma fonte de aquisição de conhecimentos e sendo reconhecido pelo estagiário como um profissional que pode oferecer possibilidades de desenvolvimento e enriquecimento se acompanhar suas atividades.

Quanto à segurança para atuar com público PCD, passa a ser fundamental no processo inclusivo, uma vez que as demandas e necessidades adaptativas deste público exigem especificidades que Venditti Jr (2010; 2018) defende como possíveis em situações não adversas e positivas de ECS, sendo este um espaço de grande possibilidade de aprendizagem docente e profissional.

Ou seja, se o supervisor de estágio tem a segurança de atuar, demonstra esta segurança e domínio nas situações inclusivas, o mesmo, conseqüentemente, influência de forma positiva seu estagiário.

Quando o supervisor mostra o seu bom trabalho e influência na competência do graduando, além de servir de modelo a ser “copiado”, vai mostrar estratégias de atuação, que podem ser absorvidas e observadas pelo estagiário em formação, pois, no ECS, o supervisor pode ser um incentivador ou facilitador da atuação do próprio estagiário, frente a situações desafiadoras, desde que monitorado e supervisionado.

Nestes ambientes, ele mostra que o discente é capaz de realizar, com segurança, a atuação com a PCD, dando-lhe créditos

e apoio em situações isoladas ou tarefas dentro do próprio período do ECS (BATAGINI, 2020).

Destacamos a importância destas primeiras associações, pois é preciso se criar estratégias de estímulo e preparação também do próprio supervisor de ECS que irá receber estes estagiários. Muitas vezes, estes sujeitos tão importantes são esquecidos no processo burocrático de cumprimento e cobrança apenas das horas físicas e tempo de ECS.

Uma vez o supervisor sendo estimulado, irá proporcionar um ambiente estimulante para o graduando, percebendo que esta relação pode ser ambivalente, podendo ambos se beneficiar com as trocas de experiências. O estagiário aprende e vivencia situações que já são corriqueiras ao supervisor, mas que são desafiadoras e novas para ele, que está em formação acadêmica. Também, nesta relação, de troca, o supervisor pode ter atualizações de conceitos e metodologias, procedimentos e inovações tecnológicas, que podem ser trazidas pelo discente em formação, mostrando as inovações e estado da arte nos procedimentos e recursos adaptados e voltados ao público PCD.

Mas, para que isto funcione, a relação e essa troca de experiências e interesses precisa ser estimulante para o supervisor, para que este perceba que o ECS é um ambiente propício a esta troca de experiências, promovendo a preocupação em se manter a qualidade e criticidade na elaboração das atividades, na preparação das aulas, no planejamento dos conteúdos, por isso, o ECS precisa ser estimulada para e pelo supervisor, mas, também, necessita em muito de ser percebida, absorvida e incorporada pelo graduando (BATAGINI, 2020).

Isto é, se o supervisor está preparado para incluir a PCD, estará preparado para ser um exemplo de professor a ser seguido pelo graduando, desde que o discente o entenda como tal, aí, esta possibilidade de incorporação e assimilação passa a ser facilitada.

Seguindo o cluster no dendrograma, temos a associação forte entre as variáveis 2 e 8, que são, respectivamente, o quanto o supervisor acredita ter de “domínio de conteúdos” e suas

avaliações subjetivas a respeito da(s) “expectativa(s) com relação ao processo inclusivo”.

Estes fatores são fundamentais no processo do ECS, pois, o supervisor que se vê além de estar em segurança para atuar com o público, tendo domínio tanto dos conteúdos quanto dos conceitos e características do público PCD, podem perceber se o processo inclusivo está efetivamente acontecendo em suas intervenções e atividades acadêmicas, ou, simplesmente, se esse profissional acredita realmente no processo inclusivo da PCD no contexto das práticas corporais, atividade física, esporte e exercício.

Seguindo a análise, as variáveis 2 e 8, já destacadas, se associam mais à frente com o fator da variável 3 e um pouco mais adiante com a variável 1, formando um cluster secundário grifado em verde na figura 39. Os itens 1 e 3, agora destacados, são, respectivamente, as percepções dos respondentes quanto ao “gerenciamento de situações” na atuação profissional com PCDs e a “representação da competência” que possuem para atuar com público PCD, ou seja, a nota (0 a 10) que se atribuem na questão quanto a sua atuação profissional com público PCD.

Pode-se observar que entender que o supervisor de ECS também é um profissional que está em constante transformação e que precisa desenvolver estratégias de se autoavaliar e analisar sua própria atuação profissional.

Quando as associações percebidas destes itens, damos valor àqueles supervisores de ECS que possuem senso crítico de se autoavaliarem e se adaptarem a novas situações ou que consigam administrar o gerenciamento de situações de aulas, intervenções ou sessões de treinos e atividades físicas adaptadas para PCDs.

Já a representação da competência docente, atrelada a esta avaliação de gerenciamento de situações profissionais reais, demonstra que há a necessidade de se mostrar ao estagiário que nem sempre o profissional atuante e formado está completo e que o processo de aperfeiçoamento profissional e as especificidades de atuação com este público necessitam de constante aprimoramento

e troca de experiências (com os estagiários e com o professor da universidade) seriam fundamentais para isto também.

Talvez aqui fique uma ideia para discutir sobre competências docentes no ECS e a necessidade de preparação e formação continuada destes profissionais que se dispõem e abrem suas aulas ou contextos de atuação para a visita e observação de um aluno estagiário.

Observou-se que não preparamos os graduandos para situações negativas, para adversidades e questões administrativas específicas de alguns contextos institucionais de atendimento ao PCD. Também é perceptível que não antecipamos situações que podem ocorrer com o supervisor.

Se o supervisor não incluir a PCD, se não estiver preparado para lidar com um comportamento agressivo de uma criança com alterações comportamentais, o máximo que discutimos com os graduandos é a questão das vestimentas que precisam utilizar no ECS e a questão da sexualidade e contato corporal de algumas deficiências.

Realizando uma análise sobre todas as questões levantadas anteriormente, percebe-se que o supervisor de estágio muitas vezes não acredita no local que ele trabalha, ou na inclusão da PCD. Quando isto ocorre, a modelação da figura do supervisor sendo assimilada pelo estagiário em formação não irá ocorrer, o graduando irá realizar um ECS que não foi significativo, em que não ocorreu aprendizagem ou identificação com a figura do supervisor, até mesmo uma influência negativa na atuação com PCD, como alguns relatos de colegas que preferem não atuar com este público devido a experiências traumáticas de ECS ou ECS realizado que não trouxe nenhum benefício na formação ou atuação profissional.

- Capítulo 6 -

CONSIDERAÇÕES FINAIS: NOVAS PERSPECTIVAS

Sim, sou um sonhador.
Sonhador é quem consegue encontrar
o próprio caminho ao luar e,
como punição, vê o alvorecer
antes do resto do mundo.
(OSCAR WILDE)

Considerando que o objetivo do estudo foi analisar o ECS em Atividade Física para PCD na formação dos discentes do curso de bacharelado em Educação Física, apresentando, assim, as características e perfis dos grupos investigados, sendo um estudo de caso e apropriando-se da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner, alcançou os objetivos propostos.

Com o estudo, observou-se que o ECS é um importante local de aprendizagem para o futuro profissional e que sofre influências de pessoas (docente e supervisores) e contextos (locais dos estágios), durante todo o processo do estudo, consideramos questões apontadas nas observações em sala de aula, nos diálogos com o docente e com a TBDH para mostrar um novo olhar para o estágio, sendo uma disciplina importante e necessária e, principalmente, ser compreendida pelos graduandos e pelos supervisores sobre a importância e a influência que apresenta na atuação do futuro profissional principalmente na área de Atividade Física para PCD.

Nesta pesquisa, acredito que a discussão sobre a TBDH e a formação acadêmica alcançou os objetivos propostos e confirmou as hipóteses de que o estágio tem uma tríade de pessoas e contextos sendo as pessoas: docente, discente e supervisor de

estágio; e os ambientes, universidade e local que realiza estágio, e que se influenciam e se desenvolvem juntos. E esta tríade deve ser muito bem articulada, sendo que todos os envolvidos precisam estar no mesmo envolvimento do ECS.

Características descritivas que elencamos durante o estudo e que é necessário e fundamental para que o ECS seja efetivo e seja compreendido pelas diferentes áreas que o envolvem, que é fundamental o envolvimento efetivo dos docentes responsáveis pela disciplina; que os supervisores de ECS consigam compreender a importância e a influência que eles têm sobre o discente em processo de desenvolvimento, principalmente na área da inclusão da PCD; a aproximação dos conhecimentos que são produzidos na Universidade com os conhecimentos produzidos nos locais que atendem PCD, principalmente parcerias com Instituições Especializadas no atendimento a PCD; e, por último não menos importante, mas o principal para que o estágio seja efetivo é que o discente acredite no estágio supervisionado, pois, caso isso não ocorra e não haja este incremento nas crenças pessoais do discente em formação, as questões citadas acima serão em vão.

Os estagiários precisam encarar o estágio como um momento de aprendizagem e vivências, que, a partir disso, será realizada uma reflexão do que ocorreu em seu estágio e uma busca por uma identidade profissional.

No caso desta pesquisa, nos apropriamos da TBDH que se pautou em mostrar a modelação da direção do desenvolvimento do discente (BRONFENBRENNER, 2005; 2011), que, a partir da modelação, apresentaram-se crenças pessoais, experiências, motivação e engajamento para realizar determinada tarefa no caso o ECS.

E, em sua maioria, a atividade foi molar, teve significado, teve aprendizagem, conseqüentemente, persistência. E importante recorrer aos supervisores de estágio e docentes responsáveis por essa disciplina para mostrar a importância da prática desses profissionais e o quanto são responsáveis pela modelação do desenvolvimento desses discentes.

E mostrar que, durante o estudo a percepção de inclusão da PCD foi vista de forma positiva entre os discentes durante o estágio, sendo que, se o estagiário tiver contato com o supervisor de estágio dedicado, motivado e pronto para incluir a PCD, conseqüentemente o graduando que o acompanhou será influenciado em sua atuação profissional.

Outro ponto observado na pesquisa é que as pessoas envolvidas nesse processo de estágio precisam estar no mesmo “grau” (ou nível) de motivação e de envolvimento, e, principalmente, o valor que as pessoas envolvidas dão para o estágio e para o estagiário, além da necessidade de se valorizar o ECS e o valor que o estagiário dá para o estágio.

A pesquisa empírica se apresenta importante pela proposta teórica de Bronfenbrenner e, também, por contemplar a área de EFA, sendo um diferencial para área utilizar a teoria e o estágio.

Observou-se, também, que se faz necessário fomentar mais discussões e aprofundamento na área do estágio, que haja um constante diálogo entre os diversos setores que envolvem a preparação desse futuro profissional.

Assim, consideramos que, os complexos processos do estágio, principalmente no curso pesquisado na UNESP-Bauru, deixam claro suas limitações, mas, também, se configuram em desafios.

Observações mostram que talvez exista uma necessidade de reproduzir nas próximas turmas as estratégias que foram de sucesso, principalmente o Festival de Atividades Físicas Adaptadas e refletir sobre novas estratégias para o estágio na UNESP-Bauru, principalmente devido ao novo contexto que vivenciamos no momento, devido à pandemia do COVID-19, precisamos buscar novas estratégias para realização dos estágios.

Com o presente trabalho, busco compartilhar os resultados e produtos da pesquisa com demais disciplinas responsáveis pela preparação profissional e aprofundar em estudos futuros na temática, associando outras teorias que discutam a motivação e as crenças, talvez buscando embasamento na teoria social cognitiva

(BANDURA, 1986; 2001) e no constructo da autoeficácia (BANDURA, 1997).

Há necessidade de continuar aprofundando os estudos na área da Educação Física Adaptada para a inclusão da PCD ser cada vez mais efetiva e, principalmente, preparar os futuros profissionais para realizarem, com maestria, a sua função de profissional de Educação Física, sem ter que aprender a lidar com as questões que permeiam a inclusão da PCD após sua formação, mas, sim, que sua formação dê a capacidade para sua atuação profissional, tendo competências para os saberes docentes.

Refletindo sobre a trajetória do estudo e o enriquecimento profissional que a autora teve com esta pesquisa, principalmente fazendo um elo com sua trajetória profissional que foi descrita no prelúdio deste trabalho, a TBDH sempre esteve presente em sua trajetória profissional, sempre em desenvolvimento e agregando ao seu processo de desenvolvimento experiências de sucesso e modelos de docentes.

Sendo que a primeira autora pesquisou o discente, o docente e o supervisor de estágio e em sua trajetória, como citada anteriormente (BATAGINI, 2020), passou por todas as tríades que envolvem o ECS, sendo discente em seu processo de graduação em licenciatura e bacharelado, docente da universidade com uma disciplina de adaptada e supervisora de estágio em seus projetos realizados em instituição especializada em Bauru-SP.

Posto isto, nenhuma das pessoas elementares nas tríades destes processos é mais importante do que a outra, pois a tríade é formada pelas pessoas que estão em um processo de desenvolvimento de modelação.

Isto é, o discente aprendendo sua profissão e buscando sua identidade, e o supervisor de estágio e o docente refletindo sobre sua própria prática docente e suas competências, construindo, assim, um elo que possibilitará uma formação de um profissional de EF preparado para lidar com as nuances da profissão e, principalmente, para incluir a PCD e continuar esse ciclo da tríade, pois o discente um dia será docente.

Sabe-se das limitações do trabalho, visto que o aprofundamento na TBDH e, principalmente, a associação com demais teorias poderia enriquecer ainda mais o estudo, mas, aqui, finaliza-se com a possibilidade de estudos futuros nas áreas da formação acadêmica, crenças e atitudes dos alunos de EF em formação.

- REFERÊNCIAS -

- ALBUQUERQUE, Alberto Aires da Cruz. **Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em educação física**. Tese de doutorado, Ed. de autor. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto: Porto, 2003.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, nº 2, p. 230-252, jul./dez, 2010.
- ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias**. 260 f. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.
- BANDURA, Albert. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, 2001.
- BANDURA, Albert. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. NJ: **Prentice Hall**, Englewood Cliffs, 1986.
- BARROS, J.M.C. **Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura**. Rev. Motriz – Volume 1, Número 1, 71-80, junho/1995.
- BATAGINI, Debora Gambary Freire; PRADO JR., Milton Vieira do. **Influência e evolução da prática da natação na vida de uma pessoa com deficiência: um estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Fisiologia do Exercício

Aplicada à promoção de Saúde apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Bauru, 2016.

BATAGINI, Debora Gambary Freire. **Estágio curricular supervisionado em atividade física para pessoas com deficiência e formação profissional: um estudo de caso na Unesp Bauru.** Dissertação (mestrado) apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. **Discurso sobre a competência:** contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. 2008. 591 f. Dissertação (Doutorado em Ciências do Desporto) –Universidade do Porto, Porto, 2008.

BENETTI, Idonézia Collodel; VIEIRA, Mauro Luis; CREPALDI, Maria Aparecida; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Artículos de reflexión derivada de investigación, Pensando Psicologia**, Vol. 9, nº 16, 2013.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p.343-360, maio/ago., 2008.

BIANCHI, Ana Cecília de Moraes, et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura.** Pioneira Thomson Learning, São Paulo, 2005.

BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **Intervenção Profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente.** Movimento, Porto Alegre, v. 15, nº 2, p. 169-186, abr./jun. 2009.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB.

_____. **Currículo Mínimo de Educação Física:** Resolução Nº 3, 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília 1987.

_____ **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES0058/2004**, aprovado em 18 de fevereiro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf>. Acesso em: 06 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 07**, de 31 de março de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CNS nº 6**, de 18 de dezembro de 2018. (2018). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CES, nº 7, de 31 de março de 2004. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena.** Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 2004. Acesso em: 15 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/ CES nº 3, 7 de novembro de 2001. **Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Distrito Federal, 2001. Acesso em: 15 de março de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes e da outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 2008. Acesso em: 15 de março de 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1 de 21 de janeiro de 2004. **Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, Distrito

Federal, 2004. Acesso em: 15 de março de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 215 de 11 de março de 1987. **Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo.** Brasília, Distrito Federal, 1987.

BRASIL. Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. **Currículo Mínimo de Educação Física.** Brasília, Distrito Federal, 1987.

BRASIL. Resolução nº 4, de 6 de abril de 2009, do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial.** Brasília, Distrito Federal, 2009.

BRASIL. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências.** Brasília, Distrito Federal, 2018.

BRITO, Antonia Edna. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. Revista Iberoamericana de Educación / **Revista Ibero-americana de Educação** ISSN: 1681-5653 n.º 56/. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU), 2011.

BRONFENBRENNER Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Artes Médicas, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie (Org.). On the natural of biological theory and research. In: **Making human beings human**, California, 2005.

- BRONFENBRENNER, Urie. **A Bioecologia do Desenvolvimento Humano: tornando os seres humanos mais humanos**, Artmed, Porto Alegre, 2011.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Ecological systems theory**. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, 1992.
- BRONFENBRENNER, Urie. The bioecological theory of human development. In **N. J. Smelser & P. B. Baltes** (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10, p. 6963–6970, New York: Elsevier, 2001.
- BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. **The bioecological model of human development**. In: Damon, W. & Lerner, R. M. *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (993-1028). New York: John Wiley, 2006.
- CARVALHO, Anna Maria P. de. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 1985.
- CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Competências de professores de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p.281-291, abr./jun. 2010.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.
- CORRÊA, Evandro Antônio; HUNGER Dagmar Aparecida Cynthia França. Cultura corporal de movimento: os saberes docentes no campo das tecnologias. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 2-24, jun. 2017.
- COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. **Educação Física e Esporte Adaptado: História Avanços e Retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI**. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.
- COSTA, Bruno de Oliveira. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropedia, 2013.

- COSTA, Luciana Cristina Arantes *et al.* Potencialidades e necessidades profissionais em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 17-23, 2004.
- COSTA, Luciana Cristina Arantes; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Competência percebida dos professores de Educação Física: perspectivas para a formação inicial. **Revista UNINGÁ**, Maringá, n. 9, p. 11-20, 2006.
- COSTA, Luciana Cristina Arantes; NASCIMENTO, Juarez Vieira. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.
- CRUZ, G. de C. **Classe especial e regular no contexto da educação física: segregar ou integrar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.
- CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, jan./abr. 2014.
- DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene C. **A Educação física na escola**, Coleção Educação Física no Ensino Superior, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- EAGLY, Alice H; CHAIKEN, Shelly. **The Psychology of Attitudes**.Forth Worth: Harcourt Brace & Company, 1993.
- ELLIOT, Jhon. **La investigación – acción em educación**. Madrid, Morata, 1990.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O papel do estágio nos cursos de formação de professores**. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991.
- FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18 n. 4, p. 656-666, out./dez. 2012.
- FARIAS, Gelcemar Oliveira; *et al.* Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.3, p.310-319, jul./set. 2008.

FERNANDES, Carla Andréia Fabiani; VENDITTI JUNIOR, Rubens. Educação Física adaptada na formação universitária: reflexões sobre a preparação do profissional de Educação Física para a atuação com pessoas com necessidades especiais. **Revista Movimento & Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, v. 9, n. 12, p. 118-140, 2008.

FILHO, A. P. **O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente**. Revista Partes. 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acesso em: 15 jul. 2017.

FRANCISCO, Carlos Manuel; PEREIRA, Anabela de Sousa. Supervisão e sucesso de desempenho do aluno no estágio. **Efdesportes Revista Digital** – Buenos Aires, ano 10; nº 69; febrero de 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, P.; CIDADE, R. E. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência: uma abordagem para professores de 1º e 2º graus**. Uberlândia. Breda, 1997.

GERRING, John. *Case study research: principles and practices*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso: princípios e práticas**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

GERRING, John. **What Is a Case Study and What Is It Good for?** American Political Science Review, Los Angeles, v. 98, n. 2, p. 341-354, May, 2004.

Disponível em: http://web.rollins.edu/~ddavison/Spring08/Gerring_CaseStudies.pdf

GORGATTI, Márcia Greguol; DA COSTA, Roberto Fernandes. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 1.ed. Barueri - São Paulo: Manole, 2005.

GUERRA, M. D. S. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades**, 1995. Disponível em internet. <http://www.anped.org.br/23/textos/PDF>. Acesso em 05 jul. 2017.

GREGUOL, M.; COSTA, R.F. Da. **Atividade Física Adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 3ª ed. Manole. Barueri, SP, p. 9-24, 2013.

HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. **Formação profissional em Educação Física: aproximações e distanciamentos na relação teoria e prática no campo do Estágio Supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). **Censo Demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

ISAYAMA, Helder Ferreira. Atuação do Profissional de Educação Física no âmbito do lazer: a perspectiva da Animação Cultural. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2, p.407-413, abr./jun. 2009.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA NETO, Samuel de. **Por uma revolução na prática de ensino: o estágio curricular supervisionado**. 1º ed. Curitiba: CRV, 2015.

KREBS, Ruy Jornada A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o contexto da educação inclusiva, **Revista da Educação Especial** – Jul, p. 40 – 45, 2006.

LEITE, Sergio Antônio Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta. A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. **Psicologia Escolar e Educação**, vol.9, nº2, Campinas, 2005.

LIMA, J. R. P. De. **Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, jul/dez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.

LOPES, Súsel Fernanda. **Dançando no Escuro**: um projeto de extensão universitária. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências – Rio Claro, 2019.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela; SILVA, Gilberto Ferreira da. **A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano**. *Contrapontos*, p. 512-526, 2014.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/>. Acesso em: 03 set. 2017.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formación dei profesorado para el cambio educativo**. EUB, S.L., Barcelona, 1995.

MARIZ, de O. J. G. **Educação Física: tendências e perspectivas**. In: I Semana de Educação Física – Educação Física: Tendências e Perspectivas. 1993, São Paulo, Anais. São Paulo, Universidade São Judas, p. 6-22. 1993.

MARTINS, Maria; ONOFRE, Marcos; COSTA, João. Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. **Boletim SPEF**, n.38, p.27-43, 2014.

MASSA, M. **Caracterização Acadêmica e Profissional da Educação Física**. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes*. Barueri, v.1, n. 1 p 29-38. 2002.

MAZIERO, Andreza da Rosa; CARVALHO, Dalmo Gomes de. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. **Acta Scientiae**, v.14, n.1, jan./abr. 2012.

MILAN, Fabricio João; SALLES, Willian das Neves; RODRIGUES, Lilian Beatriz Schwinn. Educação física adaptada como perspectiva de inclusão: percepção de alunos sem deficiência na educação física escolar. **Conexões: Educação Física, Esporte e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 4, p. 432-451, 2017.

MILISTETD, Michel *et al.* Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento- Revista de Educação Física da UFRGS**, vol. 24, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 903-916.

MORANDIM, Letícia do Carmo Casagrande. **Análise de clusters hierárquicos na autoeficácia docente e eficácia coletiva de professores de educação física escolar** / Letícia do Carmo Casagrande Morandim. -- Rio Claro, 2020, 83 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2020.

MOREIRA, Jefferson da Silva. Implicações do estágio supervisionado na constituição da identidade profissional: relato de experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 375-391, out./dez., 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

NAKASHIMA, Rosária Helena Ruiz; PICONEZ Stela Conceição Bertholo. *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): modelo explicativo da ação docente*. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 231-250, 2016.

NASCIMENTO, Juarez Vieira. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 05-21, 1999. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v13%20n1%20artigo1.pdf>. Acesso em: 20 nov 2020.

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

NASCIMENTO, Juarez Vieira.; FEITOSA, W. M. N. Educação Física: quais as competências profissionais. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Orgs.) **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioteca, p. 87-98, 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Alexandre Nicolette Sodre; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. **Formação docente: saberes e tecnologia na dinâmica do processo ensino-aprendizagem**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, 2015.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de; SILVA JR., Arestides Pereira da; BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett. O estágio curricular supervisionado na formação permanente do professor de educação física. In: *Conhecimentos do professor de Educação Física escolar*, p. 64 – 94 1ª ed. Fortaleza, CE, 2017.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física**. Brasília: Distrito Federal, 2002. Disponível em internet. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_99.pdf

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades**. *Revista de Educación a Distância*. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

PEDRINELLI, V. J. **Educação física adaptada: conceituação e terminologia**. Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC/Sedes, p. 7-10. 1994.

PÊGO, Pedro Lucas dos Santos. **A história da graduação em Educação Física da UNESP de Bauru e memória da reestruturação curricular de 1990**. Dissertação de mestrado em Ciências da Motricidade – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, 2016.

PELIÇÃO, Taís. **Educação física escolar: motivações e conflitos na atuação profissional no atendimento às pessoas com deficiência.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Bauru, 2018.

PELIÇÃO, Taís. **Percepções discentes sobre competências acadêmico-profissionais no contexto de estágio curricular supervisionado** / Taís Pelição. -- Rio Claro, 2022 139 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021.

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

PESSOA FILHO, D. M.; PELLEGRINI, A. M. **Evolução, Tendências e contribuição do trabalho de formatura nos cursos de Educação Física da UNESP/ RC.** Revista Motriz. Rio Claro, v. 3, n. 1 p 1-9, Junho, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L., **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **“Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”.** São Paulo, Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?.** São Paulo: Cortez, 1994.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos), São Paulo: Cortez, 2004.

PRATI, Laíssa; COUTO, Paula Maria; MOURA, Adreína; POLETTO, Michele; KOLLER, Sílvia Helena. Revisitando a

inserção ecológica: uma proposta de sistematização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 1º ed., 2008.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. **O ensino na graduação em educação física**: o ensino na graduação em Educação Física: a experiência dos estágios na UFSCAR. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – Volume 6, número 2, 2007.

RAMOS, Glauco Nunes Souto. **Preparação profissional em educação física: a questão dos estágios**, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2002.

RIBEIRO, Vandressa Teixeira; *et al.* Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 1, p. 59-68, 1. trim. 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad.: Ernani F. da F. Rosa 3ª ed. Ponte Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Afonsa Janaina.; AZZI, Roberta Gurgel. **A percepção de auto-eficácia docente de Educação Física no processo de inclusão**. Relatório final de Iniciação Científica. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Física, 2004.

SILVA, Claudio Silvério da; DRIGO, Alexandre Janotta. **A Educação Física Adaptada**: Implicações Curriculares e Formação Profissional. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2012.

SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*. **Base 20 User's Guide**. Chicago: SPSS, 2020.

TARDIF, Maurice. **Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.

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

THOMAS, Jerry R.; NELSON, Jack K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3ª ed., Artmed Editora, Porto Alegre, 2002.

UNESP. Reitoria. Resolução UNESP - **Define os projetos pedagógicos do curso de Educação Física da UNESP-Bauru**. Diário Oficial, São Paulo, 2015. Acesso em: 10 de dezembro de 2019.

USP, Universidade de São Paulo. **Educação Física** – Página do curso de Bacharelado. São Paulo: USP. Disponível em internet. <http://www.usp.br/>. Acesso em 15 ago. 2017.

SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da *et al.* Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE Nº 03/1987. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.1, jan./mar. 2016.

SOUZA NETO, Samuel; BENITES, Larissa. Os desafios da prática na formação inicial docente: experiência da Educação Física na Unesp de Rio Claro. **Caderno de Educação**. Pelotas [46] 02 – 22 de setembro/dezembro 2013.

UniPSP. Conselho do curso de Educação Física. **Projeto Político Pedagógico Graduação em Educação Física**: modalidades licenciatura e bacharelado, set./2010. Acesso em: 03 nov. 2020.

UniPSP. Reitoria. **Resolução UNESP-57**, de 30/06/2014. Disponível em: < https://www.fc.unesp.br/Home/Administracao/secaograduacao/res_57_2014.pdf >. Acesso em: 30 ago. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alecastro. Projeto Político – **Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. 14º Ed., Papirus, 2002.

VENDITTI JR, Rubens. **Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física**. Dissertação(mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP: [s.n], 2005.

VENDITTI JR, Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 338 f. Tese de Doutorado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2010.

VENDITTI JR. Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para a realização de profissionais de educação física adaptada**. Editora CRV, Curitiba, 2014.

VENDITTI JR., Rubens; SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem. **Revista: Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/1796/3335>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física**. 149 f. Dissertação de Mestrado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2005.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 338 f. Tese de Doutorado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2010.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física: aspectos motivacionais e especificidades de atuação**. 1ª ed., Curitiba, Appris, 2018.

VENDITTI JR, Rubens. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física: aspectos motivacionais e especificidades de atuação**. 1ª ed., Curitiba, Appris, 2018.

VENDITTI Jr, R. et al. **A motivação do profissional de educação física escolar: motivos de realização e influencias na atuação profissional**. Movimento & Percepção, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 15, jul/dez 2009.

VIEIRA, E. C. **Socialização, opção profissional e representação na Educação Física**. Revista Motriz. Rio Claro, v. 3, n. 1 p 44-49, Junho, 1997.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2006.

WARD, Joe H. Hierarchical grouping to optimize an objective function. **Journal of the American Statistical Association**, v. 58, p. 236 – 244. Mar. 1963.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. **“Novos caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90”**. In: Nóvoa, A. (org). Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa, Publicação Dom Quixote, 1992.

PARTE IV
MATERIAIS COMPLEMENTARES E
DE APOIO

- APÊNDICE A -

QPE – QUESTIONÁRIO DE PERCEPÇÃO DO ESTÁGIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



Caro(a) aluno(a), esse questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa de mestrado, cujo objetivo é analisar o Estágio Curricular Supervisionado e os fatores relacionados ao estágio na formação dos graduandos na área do atendimento à pessoa com deficiência. Gostaria de contar com a sua participação, respondendo às perguntas propostas, expressando assim a sua opinião.

Como já informado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado pelos pesquisadores e sujeitos fica assegurado o anonimato de todos os participantes.

Muito obrigada, pela valiosa contribuição em nossa pesquisa.

1 – Quais os contextos que você realizou o Estágio Curricular Supervisionado?

Academia

Clube

Instituição Especializada no atendimento da pessoa com deficiência

outros: _____

2 – Qual sua **opinião INICIAL** ao saber que faria Estágio Curricular Supervisionado na área de Atividade Física para Pessoas com Deficiência?

3 – Antes de iniciar o Estágio Curricular Supervisionado, você teve algum contato com pessoas com deficiência?

Sim Não

Se Sim, onde?

- Na família;
- No grupo de amigos;
- Na escola;
- Na universidade;
- No trabalho.

Com qual(ais) deficiência(s)?

- deficiência física deficiência auditiva
 - deficiências múltiplas
 - deficiência visual deficiência intelectual
 - deficiência comportamental (entenda como TEA, ou transtornos comportamentais)
 - outros:
-

4 – Ao pensar no contexto geral em relação a pessoas com deficiência, qual é a sua concepção sobre o assunto?

5 – Qual foi sua reação ao ter o contato com a pessoa com deficiência no Estágio Curricular Supervisionado? (**marcar até três reações, levando em consideração a seguinte legenda**).

1. Maior parte do tempo;
2. Algumas vezes;
3. Somente em alguns momentos

Preconceito		Surpresa		Inquietação	
Feliz		Medo		Espanto	
Receio		Repúdio		Vergonha	
Satisfeito		Empatia		Motivado	
Frustração		Ansiedade		Nenhuma	

6 – A sua experiência no Estágio Curricular Supervisionado mudou sua percepção frente à participação de pessoa com deficiência na prática de atividades físicas?

Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, considerando um contínuo entre pouco e muito.

Pouco	←—————→				Muito
1	2	3	4	5	6

Essas experiências foram, em sua maioria:

Experiências Positivas

Experiências Negativas

7 – O professor/profissional que você acompanhou no seu Estágio Curricular Supervisionado realizou a participação/inclusão das pessoas com deficiência em suas aulas/atendimentos?

Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, considerando um contínuo entre pouco e muito.

Pouco	←—————→				Muito
1	2	3	4	5	6

8 – Você considera que foram apropriados as estratégias de ensino que o professor/profissional utilizou durante o Estágio Curricular Supervisionado?

Marque sua resposta em uma escala de 1 a 6, considerando um contínuo entre pouco e muito.

Pouco	←—————→				Muito
1	2	3	4	5	6

- APÊNDICE B -

**QUESTIONÁRIO ASSOCIADO AOS ASPECTOS
MOTIVACIONAIS (QAAM) (VENDITTI JR, 2005);
ADAPTADO PARA QUESTIONÁRIO DOS SUPERVISORES
DE ESTÁGIO (QSE)**

Este questionário foi elaborado para analisar a percepção da eficácia do professor de Educação Física na atuação incluindo pessoas com deficiência. Contamos com sua colaboração e paciência para que possamos compreender melhor os fatores envolvidos na atuação profissional em Educação Física. Garantimos a confidencialidade de suas respostas e agradecemos novamente sua participação em nosso estudo.

1. Em relação à atuação em Educação Física incluindo pessoas com deficiência, você:

- já atuou está atuando nunca atuou
nesse contexto

2. Quais os fatores que o levaram a atuar nesse contexto?

- nunca atuei casuais curiosidade
interesse pessoal
 falta de opção de trabalho influências sociais e/ou de colegas
de profissão
 outras razões: _____

3. Na sua opinião, cite os princípios que orientam a atuação em Educação Física com pessoas com deficiência.

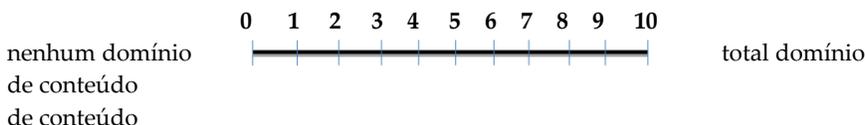
4. Assinale abaixo as afirmações que representam condições de sua percepção sobre sua atuação em Educação Física incluindo pessoas com deficiência?

- não possuo as competências necessárias;
- possuo as competências necessárias;
- me faltam competências, mas consigo reverter a situação
- não consigo avaliar essa percepção

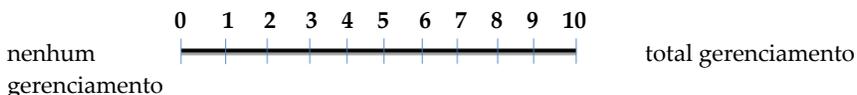
5. Assinale abaixo, em uma escala de 0 a 10, a representação de sua competência na atuação com as pessoas com deficiência?



6. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com pessoas com deficiência, como você se classificaria em uma escala de 0 a 10, quanto ao domínio de conteúdos/ conhecimentos?



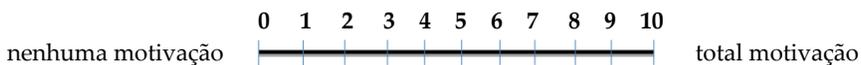
7. Se fosse atuar hoje com algum tipo de intervenção com pessoas com deficiência, como você se classificaria em uma escala de 0 a 10, quanto ao gerenciamento das situações em sala de aula?



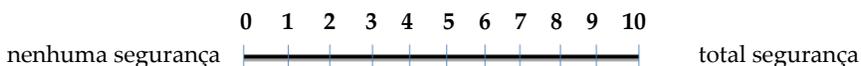
8. Analisando a importância da sua intervenção e os benefícios que ela possa trazer para as pessoas, classifique numa escala de 0 a 10 o impacto e a importância que você acredita ter?



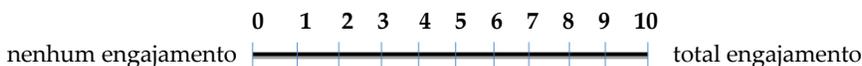
9. Assinale abaixo, numa escala de 0 a 10, sua percepção de motivação pessoal para trabalhar com estes públicos.



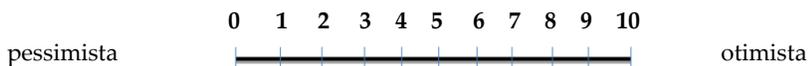
10. Assinale agora, numa escala de 0 a 10, seu grau de segurança para atuar com pessoas com deficiência.



11. Assinale, numa escala de 0 a 10, seu nível de engajamento/envolvimento pessoal na atuação com estes públicos.



12. Assinale abaixo, numa escala de 0 a 10, sua expectativa em relação ao processo inclusivo através de sua atuação.



13. Assinale abaixo quais afirmações representam as condições que você atribui a sua forma de atuação. Você pode assinalar mais de uma alternativa.

- a) () a minha experiência de atuação em Educação Física incluindo pessoas com deficiência;
- b) () às diversas disciplinas que tive ao longo da minha formação acadêmica (grade curricular);
- c) () às disciplinas específicas aos temas de inclusão e/ou Educação Física Adaptada que tive ao longo da minha formação acadêmica (grade curricular);
- d) () às minhas experiências anteriores de atuação em Educação Física em geral;
- e) () às trocas de experiências com meus colegas de profissão;
- f) () aos incentivos recebidos dos afetos e desafetos (feedback);
- g) () às observações das aulas de outros colegas de profissão;
- h) () Às relações pessoais dentro e fora da sala de aula;
- i) () às relações afetivas estabelecidas com os alunos;

- j) () à análise de cumprimento das metas desejadas;
- k) () às percepções dos comportamentos apresentados pelos alunos nas atividades (emoções, prazer, humor, envolvimento na tarefa, etc).
- l) () aos contatos anteriores com esse tipo de público;
- m) () às avaliações e reflexões sobre a prática feita juntamente com os alunos;
- n) () aos desempenhos apresentados pelos alunos, observados no decorrer do ensino;
- o) () à avaliação direta da tarefa: atividades bem sucedidas ou mal sucedidas (excito ou fracassos);
- p) () aos cursos, palestras, workshop, seminários, congressos, simpósios e encontros relacionados aos temas da inclusão e/ou Educação Física Adaptada que participei;

14. Ordene, agora, por prioridade, as proposições que você assinalou na questão anterior (SOMENTE AS QUE ASSINALOU!!!). Para estabelecer a prioridade utilize o número 1 para a sua primeira prioridade; o número 2 para sua segunda prioridade; e assim por diante.

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p

15. Você já ouviu falar sobre a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura?

- () Sim () Não

16. Utilize o verso da folha, caso queira fazer outras considerações que julgar pertinente.

Muito Obrigado por colaborar conosco!!!
Assim que tivermos os resultados, divulgaremos a todos vocês.

- APÊNDICE C-

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



Saudações Acadêmicas!

Estamos realizando uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT) do Instituto de Biociências (IB), da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Rio Claro. Assim sendo, V.Sa. está sendo convidado(a) para participar da mesma, em virtude das características do estudo e seu perfil profissional/ acadêmico. O estudo faz parte da elaboração da dissertação de Mestrado (título provisório) “Conflitos, Reflexões e Perspectivas acerca do Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com Deficiência: Formação Acadêmica versus Atuação profissional em Educação Física Adaptada”, que será desenvolvida pela aluna Debora Gambary Freire Batagini, RG 33.808.317-0, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior, docente permanente do Programa DHT e efetivo da Faculdade de Ciências da UNESP Campus de Bauru-SP, Departamento de Educação Física (DEF).

Nosso objetivo consiste em analisar e refletir a respeito da importância do estágio curricular supervisionado e sua influência no atendimento à população de pessoas com deficiência (PCD) pelo profissional de Educação Física (EF), nos mais variados contextos de atuação nas áreas da saúde, reabilitação e educação. Os benefícios advindos desta pesquisa podem contribuir para a formação acadêmica mais efetiva e adequada às realidades inclusivas atuais.

Caso V.Sa. aceite participar desta pesquisa, gostaríamos que soubesse que sua participação é voluntária e consiste basicamente em responder aos questionários aplicados durante o período de sua aula na disciplina de Estágio Supervisionado, durante o curso de graduação em EF. A aplicação do questionário apresenta riscos mínimos ao respondente, uma vez que não consistem de nenhum método invasivo ou que acarrete comprometimentos aos participantes. O estrito sigilo das informações, a privacidade no momento da coleta e a liberdade dos respondentes em deixarem de participar a qualquer momento da coleta foram presencialmente esclarecidos e todas as informações previamente detalhadas pelos pesquisadores no momento da coleta dos dados.

A integridade das respostas será garantida pelo sigilo na identificação dos participantes, tendo somente como acometimento principal a necessidade, por parte dos sujeitos, de um tempo adequado reservado para a aplicação do questionário, compreensão das assertivas e perguntas, bem como o preenchimento dos documentos relacionados ao estudo.

O tema será abordado antes com os participantes, durante a disciplina de Estágio Supervisionado, em um momento oportuno e reservado para esclarecer as possíveis dúvidas do(s) participante(s) sobre: a) sua participação; b) uso de suas respostas/opiniões/considerações, para fins de pesquisa; e c) remarcar a coleta, caso solicitado pelo participante respondente.

Vale ressaltar, que a qualquer momento, antes, durante ou após sua participação colocamo-nos à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir com a pesquisa e em decorrência das respostas.

Enfatizamos que vossa participação é voluntária e a recusa em participar não vos provocará nenhum dano ou punição. V.Sa. pode se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Destacamos que os dados coletados poderão ser reutilizados em outras pesquisas com essa temática e que os mesmos serão divulgados para fins científicos, como produtos acadêmicos em revistas da área de EF, periódicos específicos e trabalhos científicos (pôsteres, temas livres e palestras) em congressos acadêmicos, não havendo em qualquer hipótese a identificação dos sujeitos. Sua participação neste trabalho não trará gastos nem benefícios financeiros e todos os resultados das avaliações serão disponibilizados e explicados ao final do trabalho.

Caso V.Sa. sinta-se esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convidamo-vos a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em vosso poder, enquanto que a outra com o pesquisador responsável no momento da coleta.

Gratos desde já por vossa atenção e colaboração nos estudos!

Declaro que, após esclarecidas todas as dúvidas e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa e que todas as informações dadas são verdadeiras.

Bauru, ___ de _____ de 20__.

Assinatura do Pesquisador Responsável
Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior
Cargo/função: Professor Assistente Doutor
Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - Bauru
Endereço: Avenida Engenheiro Luiz

Assinatura da Aluna/Pesquisadora
Aluno/Pesquisador: Debora Gambary Freire Batagini
Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - Bauru
Dados para Contato:–
deboragambary@yahoo.com.br

Edmundo Carrijo Coube
Dados para Contato: r.venditti-
junior@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678 / Número do parecer: 05277019.8.0000.5398
Informações sobre o participante – VIA DOS PESQUISADORES

Nome: _____
Documento de Identidade (R.G.): _____
Sexo: _____ Data de Nascimento: ___/___/___
Endereço: _____
Número: _____
Bairro: _____ Cidade: _____
Estado: _____
CEP: _____ Telefone para contato: () _____
E-MAIL DE CONTATO: _____

Declaro que, após esclarecidas todas as dúvidas e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa e que todas as informações dadas são verdadeiras.

Bauru, ___ de _____ de 20__.

Assinatura do Pesquisador
Responsável

Assinatura do participante da
pesquisa

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678
Número do parecer: 05277019.8.0000.5398

ANEXOS

- ANEXO 01 -

Pesquisa Complementar/ Para Atividade Dirigida

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ATIVIDADE FÍSICA
PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: EXPECTATIVAS DE
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DOS ALUNOS DO CURSO
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNESP-CÂMPUS DE BAURU**

Rubens Venditti Júnior, Débora Gambary Freire

Resumo

O estudo teve como objetivo verificar as expectativas dos alunos iniciantes e as experiências dos alunos concluintes do curso de Bacharelado em Educação Física da UNESP- Bauru, em relação à disciplina de Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com deficiência (Pcd). Para o levantamento dos dados, foi elaborado um questionário entregue aos ingressantes e outro entregue aos concluintes. Os sujeitos foram 10 alunos (ambos os sexos) ingressantes na modalidade de bacharelado, que preencheram e entregaram os questionários (média de idade 19,6 anos +/- 2,4); e outros 07 alunos (ambos os sexos) concluintes (média de idade de 23,7 anos +/- 3,8). Os dados obtidos mostraram que 100% dos alunos ingressantes não possuem experiência com Pcd's. Já em relação à Atividade Física Adaptada (AFA), 70% relataram não ter experiência nesta atividade; 60% responderam não estar preparados para iniciar o estágio supervisionado no curso. As expectativas quanto às disciplinas de estágio e quanto ao relacionamento com este público são altas para os alunos ingressantes. Os alunos concluintes responderam possuir experiência com Pcd's (total de 100%). Sobre estar preparado para trabalhar com Pcd's após os estágios, 57% responderam estar "bem preparado", 28% responderam "um pouco preparado" e 15% disseram "não estar preparados". Os resultados obtidos indicam que a realização dos estágios pode ser muito importante na aquisição de experiências para os alunos em formação, para o efetivo atendimento a estes grupos especiais de sujeitos.

Palavras-chave: estágio supervisionado, pessoa com deficiência, Educação Física, formação.

Abstract - Supervised Internship Stage in Adapted Physical Activities for disabled people: expectations and experiences of students of PE at UNESP-Bauru-Brazil

The study aimed to verify the expectations of beginning (freshmen) students and the experiences of senior students in relation to the discipline of Supervised Internship Stage for people with disabilities (PwD), of the Bachelor's degree in Physical Education Graduation of UNESP-Bauru. For the data collection, a questionnaire was given to the freshmen participants and another one was given to the senior students. The subjects were 10 freshmen students (both sexes) at Bachelor's classes who filled out and submitted the questionnaires (average age of these students 19.6 years +/-2,4); another 07 senior students (both sexes) at the end of the graduation (mean age of 23.7 years +/- 3,8). The data obtained showed that 100% of the incoming students (freshmen) do not have experience with PwD. Regarding adapted physical activity, 70% reported not having experience in this activity; 60% who answered not being prepared to start the supervised internship stage. Expectations regarding the internship disciplines for PwD and the relationship with this public are high for incoming students. The senior students answered to had experience with PwD (total sample- 100%). About being prepared to work with PwD after internships, 57% said they were "well prepared"; 28% answered "a little prepared" and 15% said they were "not prepared". The obtained results indicate that the accomplishment of the internships classes can be very important in the acquisition of experiences for the students in formation, for the effectiveness of attendance for this special population.

Keywords: supervised internship, people with disabilities, Physical Education, formation.

Introdução

O(s) Estágio(s) Supervisionado(s) obrigatório(s), como disciplina(s) na graduação é (são) uma forma possível ao aluno do curso de ter experiências de contato direto com as exigências e necessidades profissionais da carreira por ele escolhida. Essas exigências, cada vez mais requerem profissionais qualificados e

habilitados, com conhecimentos técnicos e teóricos necessários à atividade desenvolvida pelo profissional de Educação Física (OLIVEIRA, 2017).

Neste sentido, o Estágio Supervisionado (ES) surge como uma oportunidade de experiência e vivência do aluno com a futura atividade profissional. Conforme destaca Mafuani (2011), ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico; porém muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se o estudante não vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano e os possíveis contextos de atuação na área da saúde.

Ainda segundo Bianchi et al. (2005), o ES é uma experiência em que o aluno mostra sua criatividade, independência e caráter. Essa etapa lhe proporciona oportunidades para perceber se a sua escolha profissional corresponde com sua aptidão técnica e aplicabilidade dos conteúdos vistos em teoria durante a formação acadêmica.

Assim, o ES pode ser considerado como o primeiro contato do aluno com o campo de atuação escolhido, suas exigências e particularidades. É durante o ES que o aluno vivencia momentos e dificuldades reais da profissão, aplicando os conceitos, métodos e conhecimentos acumulados de formação. Para Oliveira e Cunha (2006), o ES é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho.

É também uma atividade obrigatória, que deve ser realizada pelos alunos de cursos de Licenciatura e deve cumprir uma carga horária pré-estabelecida pela instituição de Ensino, em seus diversos níveis. Ainda de acordo com esses autores, o ES tem como objetivo proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades.

Espera-se que, com isso, que o aluno tenha a opção de incorporar atitudes práticas e adquirir uma visão crítica de sua área de atuação profissional. Na UNESP-Bauru, a partir do ano de

2012, com o surgimento do curso de Bacharelado em Educação Física (EF), houve a necessidade da realização de ES's nesta modalidade.

Ao contrário da licenciatura, em que o estágio deve ser realizado no ambiente escolar, no bacharelado o mesmo é realizado em outros contextos da Saúde (clínicas, academias, clubes, dentre outros), ou seja, fora do ambiente escolar.

O ES como componente curricular tem como um dos seus objetivos promover uma aprendizagem que irá se integrar ao processo de formação do futuro professor/profissional de EF. Para Pimenta e Lima (2004), o ES é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do cotidiano. Esses autores afirmam ainda que “o professor é um profissional que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de acesso ao conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.25).

Venditti Jr (2014; 2018) destaca a importância de momentos do ES com enfoques em diferentes públicos e diversos contextos de atuação, como possibilidade de uma formação profissional mais completa do profissional de EF, na saúde e educação, servindo como espaço não somente de preparação ao mercado de trabalho, mas também com possibilidades de formação das competências docentes, motivação e continuidade na profissão.

O ES é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ nº 9394/96 (OLIVEIRA, 2017) e a resolução CNE/CP 2 propõe uma carga horária de 400 horas, a ser distribuída ao longo do curso, visando favorecer o futuro profissional unindo a cultura escolar, esportiva, artística, lúdica e tradição educacional (OLIVEIRA, 2002; 2017). Neste sentido, o parecer CNE/CP28/2001, citado por Oliveira (2002, p. 13), define o ES como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência alguém se demora em algum lugar para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão”.

Licenciatura e Bacharelado em EF: duas faces de uma mesma moeda? Ou hiatos?

Atualmente, existe uma dicotomia na Educação Física (EF) que é alvo de grandes discussões: as divergências (ou não) de formação entre a Licenciatura e o Bacharelado em EF. A licenciatura prepara profissionais para exercerem suas funções, em tese, no ambiente escolar; já o bacharelado, também em tese, os profissionais são preparados para atuação na promoção da saúde, treinamento desportivo, dentre outros; ou seja, fora do ambiente escolar.

Entretanto, apesar destas especificações, é necessário que ambos busquem o conhecimento para que possam de maneira mais eficiente promover uma interação com o aluno ou cliente, de acordo com os diversos contextos e objetivos de atuação em cada um deles.

De acordo com Vieira (1997), a Licenciatura é voltada para a preparação do profissional de Ensino Fundamental e Médio, onde o mesmo elabora e executa os programas adequados para seus alunos. A Universidade de São Paulo (USP) em seu site diz: “O aluno com Bacharelado em Educação Física é preparado para atuar na manutenção e promoção de saúde, elaborando, executando, avaliando e coordenando projetos e atividades físicas para diferentes populações” (USP, 2018, [s.p.]). Segundo Pessoa Filho e Pellegrini (1997), a formação acadêmica de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física tem como objetivo formar profissionais para atuar em áreas específicas, atendendo a uma nova legislação e o mercado de trabalho. Esses cursos almejam formar profissionais com perfis diferentes. Para Massa (2002), o licenciado em EF deve se preocupar com a Educação escolar, tendo uma relação “professor/aluno”; ao passo que o Bacharel deve considerar a relação “professor/cliente”. Ainda completa:

O que se espera de um formando que encerra seu curso de Bacharelado em Educação Física ou de outro que esteja encerrando sua Licenciatura em

Educação Física é que ambos estejam aptos e cientes de suas responsabilidades profissionais, para disseminar e aplicar conhecimentos teóricos e práticos sobre a Motricidade Humana, que permitam ao ser humano: (1) otimizar suas possibilidades e potencialidades para mover-se de forma específica ou genérica, harmoniosa e eficaz e (2) capacitar-se para, em relação à sociedade, adaptar-se, interagir e transformá-la, sempre na busca de uma melhor qualidade de vida(MASSA, 2002, p.37).

Conforme Barros (1995), a Educação Física e Esporte Escolar visam o desenvolvimento global, completo e harmonioso do ser humano. Integra o currículo escolar porque possibilita a prática necessária de atividade física, atendendo a necessidade natural de movimento do ser humano.

Cria condições para a percepção e incorporação de conhecimentos e de valores dessa prática, da infância até a idade adulta, como fator de cultura, saúde e bem estar, possibilitando ainda, o exercício consciente do direito de decisão sobre a participação nas atividades físicas e esportivas dentro de uma perspectiva de livre cidadania (BARROS, 1995; OLIVEIRA, 2017).

Ainda sugere que a Educação Física e o Esporte não Escolar são atividades que, dentro do conceito de educação permanente, dão continuidade aos valores incorporados na EF escolar, tem sentido participativo, objetivam o desenvolvimento, o aperfeiçoamento e a manutenção do bem estar físico, psíquico e social de seus praticantes, não para obter resultados técnicos, mas para a saúde e o bem estar individual e da convivência comunitária, além de estarem presentes ao longo da vida do ser humano, sendo um fator da qualidade de vida, incluindo-se no moderno conceito de saúde (BARROS, 1995).

Dessa forma, embora os programas de licenciatura e bacharelado sejam distintos, os currículos devem levar em conta não só o perfil profissional, mas também as diversas possibilidades de atuação, além de proporcionar ao graduando o prosseguimento dos estudos na área acadêmica. Uma das possibilidades de atuação pode ser a área de Educação Física Adaptada (EFA), ou a Atividade Motora Adaptada (AMA).

De acordo com Costa e Sousa (2004), no Brasil, o desenvolvimento do esporte para pessoas com deficiência (física) data de 1958, com a fundação do “Clube dos Paraplégicos”, em São Paulo; e do “Clube do Otimismo”, no Rio de Janeiro. A EF começa a se preocupar com atividade física para essas pessoas apenas, aproximadamente, no final dos anos de 1950, e o enfoque inicial para a prática dessas atividades foi o enfoque médico e de reabilitação.

Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto exercícios corretivos e de prevenção. Os mesmos autores citam também que a tendência tecnicista veio após 1964, influenciando a educação de um modo geral, com a difusão dos cursos técnicos profissionalizantes, pautados em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nesse período, a EF teve seu caráter instrumental reforçado, identificando-se com a pedagogia tecnicista.

No Brasil, a partir da resolução 03/87 do Conselho Federal de Educação, houve a introdução da disciplina “Educação Física Adaptada” (ou “Educação Física especial” ou “Educação Física diferenciada”) nos cursos de graduação de Educação Física. É a partir de então que as instituições de nível superior que possuíam cursos de EF começam a inserir a disciplina específica nos cursos de graduação (OLIVEIRA, 2017).

Dessa forma, os futuros profissionais de EF precisam vivenciar situações durante sua graduação que mostrem as dificuldades, as experiências práticas e os desafios da profissão por eles escolhida.

Neste sentido, o ES se aproxima muito destas situações, proporcionando a estes alunos, ainda em formação, situações que eles encontrarão muitas vezes ao longo da vida profissional, pois é durante o ES que os alunos têm o primeiro contato com o público alvo da profissão, seja ela licenciatura ou bacharelado.

Ademais, em virtude de hoje a EF se configurar plural e com diversos contextos, há a necessidade de se pensar em cursos que

proporcionem aos alunos, ainda na formação acadêmica, experiências diversificadas e com diversos públicos. Daí a importância em se pensar e refletir sobre estes momentos de ES nos cursos de graduação, pois muitas vezes o profissional recém-formado se depara com o mercado de trabalho, muitas vezes despreparado e sem a mínima experiência ou contato com estes contextos ou públicos especiais, dentre eles as Pessoas com deficiência (Pcd).

A Educação Física Adaptada (EFA)- contextos de atuação com PCDs

O objetivo da Educação Física Adaptada (EFA) é desenvolver as potencialidades motoras dos alunos com deficiências, levando em consideração suas limitações, utilizando para tanto as atividades desenvolvimentistas, passaram a dar maior atenção as pessoas com deficiência, pois essas pessoas necessitavam e necessitam de profissionais qualificados no que diz respeito a atividade física. Para Gorgatti e da Costa (2013), os profissionais de Educação Física (EF) que atuam no universo da EFA, assumem um papel transformador com competência específica da área, sendo atores vivos que constroem, mantém e alteram significados sobre a área, sobre si próprios e sobre as atividades pelas quais respondem.

Hoje muito difundido mundialmente, o Esporte Adaptado e a EFA tiveram seus primeiros passos após a 2ª Guerra Mundial. Entre outros, a EFA teve também como objetivo a reabilitação dos soldados que regressaram do conflito mundial. Muitos desses soldados tiveram sequelas em um ou em vários segmentos do corpo; dessa forma, houve a necessidade de habilitar profissionais capacitados para trabalharem com este público.

De acordo com Pedrinelli (1994), a expressão EFA (Educação Física Adaptada) surgiu na década de 1950 e foi definida pela *American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD)*, como um programa diversificado de

atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de EF geral.

Entretanto esse programa geral não atendia à especificidade da pessoa com deficiência (Pcd), essa especificidade só foi possível com a EFA.

Até este momento da História, a EF era apenas embasada na questão da aptidão física, voltada para a idéia do corpo perfeito, conforme vários estudos encontrados na literatura sobre o assunto. E, neste paradigma, o Pcd não se encaixava e muitas vezes era totalmente excluído das possibilidades de integração.

No Brasil, assim como no resto do mundo, a EFA teve seu início na década de 1950, entretanto a tendência tecnicista da EF começou após 1964, influenciada pela educação, principalmente através de cursos profissionalizantes.

Para Costa e Sousa (2004), o início da prática do desporto adaptado no Brasil aconteceu pelo viés da reabilitação e deram-se em virtude de iniciativas de Robson Sampaio de Almeida e Sérgio Serafim Del Grande, residentes no Rio de Janeiro e em São Paulo, respectivamente, após ficarem deficientes físicos em decorrência de acidentes.

Desde então, a atividade física e a prática desportiva para Pcd's teve uma grande evolução, mas o maior crescimento na área acontece a partir de 1980, quando há o surgimento de ações governamentais, publicações científicas, bem como um desenvolvimento tecnológico nas próteses usadas pelos deficientes possibilitando com isso uma participação mais efetiva desses deficientes em competições esportivas, como também uma melhoria da qualidade de vida das Pcd's, porém não atletas.³²

³² Robson Sampaio e Sérgio Del Grande foram procurar os serviços de reabilitação nos Estados Unidos, nos anos de 1950. Ao retornarem ao Brasil, Del Grande funda um clube de paraplégicos em São Paulo, e em 6 de dezembro de 1959 o Clube dos

Além do aspecto esportivo, houve uma maior integração dessas pessoas em vários segmentos da sociedade brasileira; como por exemplo, permitindo que essas pessoas alcançassem o mercado de trabalho através de projetos e leis elaboradas pelos órgãos governamentais. Segundo Cruz (1996), a integração encontra-se presente, de uma maneira geral, nos programas voltados à Pcd, aparecendo como objetivos gerais. E, para isso, envolvendo esforços de toda a sociedade.

Outro contexto no qual a EFA também teve um grande incremento foi na educação. A partir da década de 1990, houve uma mudança nas leis da educação brasileira, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, (LDB). A LDB veio para promover uma socialização, integração da pessoa com deficiência no ambiente escolar, bem como definir as obrigações do Estado quanto ao ensino às pessoas com deficiência.

A lei é bem clara neste aspecto e o art.58 com seus parágrafos citam essas obrigações:

Art. 58. 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 de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No que diz respeito à EF, mais especificamente a EFA, esta surgiu oficialmente nos cursos de graduação através da Resolução 3/87, em 1987, do Conselho Federal de Educação e que prevê a

Paraplégicos de São Paulo embarca para Buenos Aires e dá início aos primeiros contatos, no campo esportivo e social, entre pessoas portadoras de deficiência de dois países. Em 1960, o Clube dos Paraplégicos de São Paulo participa do 1º campeonato mundial realizado em Roma (Araújo, 1997).

atuação do professor de EF com a Pcd e outras necessidades especiais. Esta atuação deverá ser de forma a permitir aos alunos(as) Pcd's experiências de atividades físicas independente das suas limitações, mas adaptadas a elas, bem como proporcionar uma inclusão dos (as) alunos(as) deficientes em todas as atividades das aulas, seja na escola ou no esporte, em diferentes contextos e objetivos de trabalho.

Para Duarte e Werner (1995), a EFA é uma área da EF que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas especiais, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada Pcd, respeitando suas diferenças individuais.

De acordo com Freitas e Cidade (1997), A EF na escola se constitui em uma grande área de adaptação, ao permitir a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo. O Programa de EF quando adaptado ao aluno Pcd, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação e respeitando as diferenças, convivendo com elas em diferentes contextos sociais (GORGATTI; DA COSTA, 2008; VENDITTI JR., 2014; 2018).

A LDB 9394/96, foi um marco na educação brasileira ao mostra que não há tipos separados de educação no nosso sistema de ensino. Desta forma, a educação especial (e mais especificamente a EFA) deve ter recursos pedagógicos organizados de forma a disponibilizar aos alunos, sejam eles deficientes ou não, um amplo desenvolvimento de suas competências, principalmente respeitando a dignidade e as necessidades daqueles alunos que necessitam de um auxílio diferenciado. A escola é o primeiro ambiente social, depois do familiar, onde a criança tem contato com o mundo.

Cabe à escola proporcionar as crianças e mais especificamente às Pcd's, condições para que elas interajam na

sociedade, através de uma educação especial cada vez mais especializada para todos os alunos(as).

Objetivos

O presente estudo tem como objetivos: (a) verificar as expectativas dos alunos iniciantes e as experiências dos alunos concluintes em relação à disciplina de “Estágio Supervisionado em Atividade Física para Pessoas com deficiência (I/II)”, do curso bacharelado em Educação Física da UNESP- Bauru; além de (b) levantar aspectos de discussão a respeito das expectativas do bacharelado em EF e a importância dos Estágios Supervisionados (ES's) no processo de formação dos alunos do curso e (c) destacar aspectos importantes sobre a especificidade dos ES's em contextos de atendimento da EFA e para Pcd's.

Formação Profissional e Estágios Supervisionados (ESs)

O Estágio Supervisionado (ES) é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96- e a resolução CNE/CP 2, ambos propõem uma carga horária de 400 horas, distribuída ao longo do curso, visando favorecer o futuro profissional unindo a cultura escolar, esportiva, artística, lúdica e tradição educacional (OLIVEIRA, 2017).

Neste sentido, o parecer CNE/CP28/2001 define o ES como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência alguém se demora em algum lugar para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão”. O ES como disciplina (ou disciplinas) na graduação, é (são) uma forma do aluno ter um contato direto com as exigências e necessidades profissionais da carreira por ele escolhida. Essas exigências cada vez mais requerem profissionais qualificados e habilitados, com conhecimentos técnicos e teóricos necessários a atividade desenvolvida pelo profissional.

O ES pode ser considerado como um espaço significativo no processo de construção da aprendizagem dos alunos, bem como ser um período capaz de promover mudanças significativas na formação dos professores.

Segundo Filho (2010), o ES é considerado um elo entre o conhecimento construído durante a vida acadêmica e a experiência real, que os discentes terão em sala de aula, antes de iniciarem a vida profissional. O ES baseia-se em um treinamento que possibilita aos estudantes vivenciarem o que aprenderam durante a graduação (MAFUANI, 2011).

O ES tem ainda uma característica singular, tem a capacidade de gerenciar os relacionamentos interpessoais, pois a aprendizagem se baseia em grande parte na relação professor e aluno, e esta relação será muito difícil sem o comprometimento de ambas as partes. O ES vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (PESSOA FILHO, 2010).

De acordo com Pimenta (2001), a compreensão do ES como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como uma das funções elementares desse componente curricular, obrigatório no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas.

Atualmente existe uma divisão dentro da EF que é alvo de grandes discussões, Licenciatura e Bacharelado. A exigência imposta pela LDB sobre o estágio, que propõe um total de 400 horas, não diferencia entre licenciatura e bacharelado, mas sim que é necessário o cumprimento do estágio pelos alunos ao longo do curso.

Discussões à parte, faz-se necessário que o profissional de EF possua conhecimentos técnicos e teóricos para o desempenho de

sua atividade com seus alunos/clientes. Para Massa (2002, p.17), “quando nos relacionamos com nossos alunos ou clientes, devemos ter o devido respaldo acadêmico e científico; pois, sem eles estaremos, na melhor das hipóteses, nos igualando a qualquer cidadão oportunista que conheça regras de modalidades esportivas, que repita sequências de ginástica aeróbica, que tenha um apito na boca, etc.”.

O mesmo autor sugere ainda que “a universidade deve estar atenta às mudanças e tendências do mercado de trabalho para que os recursos humanos por ela formados tenham capacidade de nele atuar” (MASSA, 2002, p.18). A preparação e a atuação do licenciado devem voltar-se exclusivamente para a educação escolarizada, considerando-se a relação professor-aluno.

Outrossim, ao bacharel, que não atuará na educação escolar, cabe considerar a relação profissional/cliente. Assim, a universidade deve permitir que tanto o Bacharel como o Licenciado em EF cumpram com as expectativas da sociedade.

Apenas dessa maneira teremos razão e embasamento para requerer o nosso reconhecimento e a nossa distinção da sociedade.

A preparação do profissional ultimamente está atrelada a uma das diversas áreas da EF. A mais tradicional é a área escolar onde são oferecidas possibilidades de o profissional atuar na educação infantil, nos ensinos fundamental, médio e superior. Na área da saúde as maiores oportunidades serão em equipes multiprofissionais em hospitais, além de clínicas e centros de tratamento. No esporte a atuação é voltada para a iniciação esportiva, bem como o alto rendimento dos atletas profissionais. Há ainda o lazer onde o profissional pode atuar, em conjunto com órgãos públicos, no desenvolvimento de projetos voltados ao lazer, hotéis, clubes ou outros locais que desenvolvam atividades de lazer.

Neste sentido as diversas áreas da EF necessitam de profissionais que tenham fundamentalmente qualificação dos recursos humanos como também qualidade dos conhecimentos técnicos e teóricos. Segundo Lima (1994), compete à EF produzir

um novo conhecimento que traga, além de elementos próprios, a integração e sistematização dos resultados de pesquisas realizadas pelas subdisciplinas, e este trabalho de produção de conhecimento deve responder às perguntas da prática e elaborar novas questões às subdisciplinas, formando um ciclo altamente produtivo para a pesquisa e para a atuação profissional.

Neste mesmo raciocínio e de acordo com Mariz de Oliveira (1993), é característica de a EF ser eminentemente profissional e aplicativa, e não é nenhum demérito ser considerada como tal. Os cursos de EF cada vez mais devem ser marcados por propostas em direção a um aperfeiçoamento profissional que busque uma maior amplitude dos objetivos da EF, buscando o máximo de sua qualidade e especificidade.

Uma questão que sempre permeia as discussões na educação física é a vinculação entre teoria e prática. A teoria é conhecida como o conhecimento produzido pela área (disciplinas e conteúdo) e a prática é a aplicação deste conhecimento. É necessário que o profissional de EF entenda essa vinculação para evitar a dicotomia entre teoria e prática, e o estágio supervisionado como componente curricular surge como um instrumento que favorece muito esta vinculação.

Método

Para o presente estudo a população alvo foi composta exclusivamente de alunos do Bacharelado do curso de graduação de Educação Física da UNESP de Bauru selecionados entre os ingressantes (núcleo comum), bem como alunos dos 5^o anos dos períodos noturno e integral (concluintes).

Como instrumento de avaliação foi utilizado um questionário aberto e solicitado aos alunos que preenchessem de forma voluntária os seguintes questionários: aos alunos do 1^o ano que preenchessem um Questionário Inclusivo Aplicado aos Ingressantes - Bacharelado (QAI-Bach 2017) e aos concluintes (5^o ano) um Questionário Inclusivo Aplicado aos Concluintes-

Bacharelado (QAC-Bach 2017), anexados ao final do trabalho. Os questionários foram entregues aos alunos no período de maio e junho de 2017 e solicitado que preenchessem as questões de maneira que mais fosse condizente com suas reflexões e percepções acerca dos questionários.

Após o retorno dos questionários, as respostas foram analisadas e interpretadas entre os meses de agosto e setembro de 2017. Estes questionários foram o principal instrumento utilizado para o presente estudo para uma melhor caracterização da amostra e coleta de dados.

Sujeitos

Os sujeitos foram 10 alunos (ambos os sexos) ingressantes na modalidade de bacharelado, que preencheram e entregaram os questionários (média de idade 19,6 anos +/- 2,4); e outros 07 alunos (ambos os sexos) concluintes (média de idade de 23,7 anos +/- 3,8).

Instrumentos

Os questionários Questionário Inclusivo Aplicado aos Ingressantes - Bacharelado (QAI-Bach 2017) foram preenchidos por 10 alunos sendo 2 do sexo feminino e 8 do sexo masculino todos do período noturno com a média de idade desses alunos é de 19,6 anos.

Os questionários Questionário Inclusivo Aplicado aos Concluintes - Bacharelado (QAC-Bach 2017) foram preenchidos por 7 alunos sendo 3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com 6 alunos do período noturno e 1 do período integral, sendo que a média de idade desses alunos foi de 23,7 anos.

Resultados

O Questionário Inclusivo Aplicado aos Ingressantes - Bacharelado (QAI-Bach 2017) foi preenchido por 10 alunos sendo 2 do sexo feminino e 8 do sexo masculino todos do período noturno com a média de idade desses alunos é de 19,6 anos.

Em relação à pergunta “Você tem alguma experiência com pessoas com deficiência?” Todos os alunos ingressantes responderam não possuir experiências com este público. Esta também foi resposta de 7 dos alunos para a pergunta “você tem alguma experiência com atividade física adaptada (EFA)? ” À exceção ficou por conta de 3 alunos que responderam ter experiência em EFA, um na reabilitação (fisioterapia) e dois alunos que relataram experiências dos projetos de extensão da Unesp-Bauru.

Sobre a pergunta “Qual sua expectativa em relação à disciplina estágio supervisionado para pessoas com deficiência?”, os alunos têm grandes expectativas e as respostas foram no sentido de aprender a trabalhar com pessoas deficientes e agregar conhecimento na carreira.

Os alunos ingressantes também têm grandes expectativas sobre o relacionamento com pessoas com deficiência, essas expectativas ficaram demonstradas nas respostas da pergunta “Qual sua expectativa frente ao relacionamento com as pessoas deficientes praticantes de atividade física?”. Na pergunta “Você se acha preparado para iniciar o estágio?”, 60% dos alunos responderam não estar preparado para iniciar o estágio.

O Questionário Inclusivo Aplicado aos Concluintes - Bacharelado (QAC-Bach 2017) foi preenchido por 7 alunos sendo 3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com 6 alunos do período noturno e 1 do período integral, sendo que a média de idade desses alunos foi de 23,7 anos.

Na pergunta “Você tem alguma experiência com atividade física adaptada (EFA)?”, todos os alunos responderam que sim, em vários contextos como clubes, academias entre outros. Sobre a

pergunta, “Quais foram suas experiências com pessoas com deficiência durante a disciplina de estágio?” Os alunos responderam que foram experiências satisfatórias e que acrescentaram mais conhecimento.

Na pergunta “Com o conteúdo do estágio “Você se acha preparado para trabalhar com pessoas deficientes?”, havia opções de respostas onde concordo plenamente correspondia a 6 e discordo plenamente correspondia a 1. Os alunos que responderam a opção 4 foram 57% do total, 28% responderam a opção 5 e 15% responderam a opção 2.

Discussão

O presente estudo teve como um dos objetivos verificar as expectativas dos alunos iniciantes e as experiências dos alunos concluintes em relação à disciplina de Estágio Supervisionado para pessoas com deficiência, do curso bacharelado em Educação Física da UNESP- Bauru. Para tal finalidade foi elaborado 2 questionários, um entregue aos alunos ingressantes solicitando que respondessem suas expectativas sobre a disciplina de estágio supervisionado para pessoas com deficiência. Outro questionário foi entregue aos alunos concluintes solicitando que relatassem suas experiências sobre a referida disciplina.

No questionário entregue aos alunos ingressantes havia a pergunta “Você tem alguma experiência com pessoas com deficiência?”. Todos os alunos responderam que não possuíam experiência com este público. Essas respostas sugerem que como os alunos não tiveram as disciplinas de estágio para pessoas com deficiência, as experiências vivenciadas por eles, com esse público, ao longo de suas vidas são poucas ou nenhuma. Outra hipótese que surge pode ser a pouca abordagem do tema durante a vida escolar dos alunos, mesmo sendo uma exigência da LDB.

Na pergunta “Você tem alguma experiência com atividade física adaptada (EFA)?” 70% dos participantes responderam não ter experiência com EFA. O grande número de alunos que

respondeu não possuir experiências com pessoas com deficiências, demonstram que mesmo havendo um aumento nas propostas e ações voltadas para a inclusão dos deficientes, ainda falta maior integração com este público.

Uma maior integração possibilita que essas pessoas tenham participação em todas as atividades da sociedade, pois de acordo com Cruz (1996), a integração encontra-se presente, de uma maneira geral, nos programas voltados à pessoa portadora de deficiência, aparecendo como objetivos gerais. E, para isso, envolvendo esforços de toda a sociedade.

Sobre as perguntas “Qual sua expectativa em relação à disciplina estágio supervisionado para pessoas com deficiência?” e “Qual sua expectativa frente ao relacionamento com as pessoas deficientes praticantes de atividade física”? , os alunos têm grandes expectativas e as respostas foram no sentido de aprender a trabalhar com pessoas deficientes, agregar conhecimento na carreira como também aprender a relacionar-se com essas pessoas. Essas expectativas podem estar relacionadas com a motivação dos alunos em vivenciar uma situação inédita.

De acordo com Venditti Jr (2009), a motivação é um fenômeno presente no processo de ensino-aprendizagem que interfere no comportamento de professores e alunos. É um assunto altamente complexo que vem sendo estudado há muito tempo, tornando-se trabalhoso o processo de conceituação e compreensão do mesmo e ainda que a motivação se trata de uma forma de expressão do ser humano que está interligada a uma grande variedade de condições e que depende da interação de fatores intrínsecos e extrínsecos.

De acordo com Woolfolk (2000), a motivação intrínseca pode ser definida como a tendência natural do ser humano em procurar e vencer desafios, à medida que detém interesses pessoais, necessidades próprias, curiosidades ou prazer. A motivação extrínseca é quando fazemos alguma coisa a fim de ganhar uma nota ou recompensa, evitar punição, agradar o professor ou por

alguma outra razão que tenha pouco a ver com a própria tarefa, ou seja, está relacionada a fatores externos da tarefa.

Neste sentido, pode-se dizer que esses alunos ingressantes conforme as respostas obtidas estão motivados intrinsecamente para aprender como trabalhar com pessoas deficientes. Presume-se com isso que a possibilidade de realizarem uma atividade, até então ainda não vivenciada, os deixem interessados a realizar, experimentar algo que ainda é desconhecido para esses alunos.

Na pergunta “Você se acha preparado para iniciar o estágio?” a maioria dos participantes respondeu não estar preparados para o estágio. Essa situação demonstra a importância do estágio como componente curricular dos cursos de graduação.

Essa importância fica evidente na exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, e na resolução CNE/CP 2, que propõem uma carga horária de 400 horas, a ser distribuída ao longo do curso, visando favorecer o futuro profissional unindo a cultura escolar, esportiva, artística, lúdica e tradição educacional. Como esses alunos ainda não cursaram as disciplinas relacionadas à EFA, bem como não cursaram as disciplinas de estágio do curso, as respostas foram em sua maioria negativas. É possível que em outro momento do curso onde eles já tenham cursado disciplinas relacionadas à EFA como também alguns estágios as respostas tenham resultados diferentes.

No questionário entregue aos alunos concluintes havia a pergunta “Você tem alguma experiência com EFA?”. Todos os alunos responderam que sim, em diversos contextos como clubes, academias, clínicas entre outros. Os depoimentos abaixo demonstram algumas das experiências adquiridas pelos alunos:

Aluno 1: *“foi uma experiência muito legal, onde pude ter um contato mais direto com este público”;*

Aluno 2: *“As experiências melhoraram meus conhecimentos para trabalhar com essa população”;*

Aluno 3: *“Acompanhado e observando as pessoas com deficiências, pude aprender como lidar e prescrever exercícios para elas”.*

As respostas destes alunos sugerem que essas experiências surgiram com as diversas disciplinas relacionadas às pessoas com deficiências bem como e principalmente aos diversos estágios já realizados por esses alunos. Neste caso a importância do estágio está na vivência e contato com os deficientes como também ter sido uma ferramenta que ajudou nas experiências destes alunos. Na pergunta “com o conteúdo do estágio você se acha preparado para trabalhar com pessoas deficientes”?

Havia opções de respostas onde concordo plenamente correspondia a 6 e discordo plenamente correspondia a 1. Nesta pergunta a média das respostas foi para a opção 4 com desvio padrão +/-2, esta situação sugere que as expectativas dos alunos concluintes frente a disciplina de estágio para pessoas com deficiência foram, de alguma forma, alcançadas e os alunos consideram-se mais preparados para trabalhar com este público. Essas duas perguntas e conseqüentemente suas respostas, indicam como o período do estágio foi importante na aquisição do conhecimento prático das disciplinas para pessoas com deficiência. As respostas obtidas vão de encontro com diversos trabalhos realizados sobre o tema estágio e que mostraram a importância desta disciplina.

De acordo com Pimenta (2001), a compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como uma das funções elementares desse componente curricular, obrigatório no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os alunos têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas. O Estágio Supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade (PESSOA FILHO, 2010).

O Estágio Supervisionado consiste em teoria e prática tendo em vista uma busca constante da realidade para uma elaboração

conjunta do programa de trabalho na formação do educador (GUERRA, 1995). Além desta questão do estágio há também a legislação vigente onde através da Resolução 3/87 do Conselho Federal de Educação, prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais.

Outro aspecto que deve ser considerado é a parcela da população de pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil. Um levantamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010 aponta que aproximadamente 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência (visual, aditiva, motora ou intelectual).

Essa porcentagem mostra que os deficientes estão cada vez mais participando e sendo incluídos em várias áreas e setores da sociedade brasileira e a atividade física está cada vez mais fazendo parte da rotina desses deficientes. Esses aspectos devem ser levados em conta pelo futuro profissional de Educação Física, pois esse deve estar atento as necessidades e particularidades do seu aluno/cliente possibilitando com isso um melhor entendimento de seu papel e uma atitude muito mais profissional.

Conforme Greguol e Costa (2013), uma atitude profissional que assuma princípios baseados nas diferenças favorece a construção de uma atitude positiva voltada para as capacidades do participante e não para sua deficiência. Neste sentido o estágio mostra-se importante para os alunos não apenas pela obrigatoriedade curricular, mas também como um importante elo entre conhecimento teórico e experiência prática.

O conhecimento deve fornecer ao aluno as noções sobre um assunto específico, neste caso pessoas com deficiências, para que o aluno possa ter condições de transmitir esse conhecimento, porém será na experiência pratica que esse mesmo aluno terá uma melhor noção para solucionar problemas e resolver as diversas demandas que irão surgir ao longo da vida profissional.

Considerações finais

Verificaram-se com este estudo que as expectativas e experiências são bem diferentes para os dois grupos de alunos. Os alunos ingressantes têm suas expectativas relacionadas à disciplina de estágio e como esses períodos de estágios podem agregar conhecimento para trabalhar com pessoas deficientes.

Já os alunos concluintes têm suas expectativas relacionadas às experiências adquiridas nos estágios e disciplinas e como essas experiências podem contribuir para o futuro profissional. Os dados obtidos mostraram que 60% dos alunos ingressantes não estão preparados para iniciarem o estágio e que a grande maioria desses alunos não possuem experiência com PCD, isso pode ser explicado pelo fato de ainda não terem cursado os estágios e disciplinas para PCD e por isso sentem-se inseguros para trabalhar com este público.

Os alunos concluintes por sua vez mostraram-se mais capazes de trabalharem com deficientes. Todos esses alunos disseram que adquiriram confiança e experiência após as disciplinas e os estágios. Para 85% desses alunos as expectativas em relação aos estágios foram positivas, pois os conteúdos dos estágios lhes deixaram preparados para trabalhar com este público. Para os concluintes, as maiores dificuldades ficaram por conta de encontrar locais e pessoas para a realização dos estágios.

Como proposta de melhoria os alunos indicaram a realização demais convênios por parte da universidade, palestras, cursos além de vivências e atividade com profissionais que atuam com PCDs. Por conta de ser o bacharelado um curso novo e os alunos que participaram desta pesquisa os primeiros alunos a cursarem as disciplinas específicas para deficientes e estágios, essas dificuldades ficaram mais evidentes. Contudo existe a possibilidade de uma mudança de planejamento do curso e as próximas turmas do bacharelado, talvez não encontrem essas dificuldades. Os alunos concluintes relataram que as maiores facilidades aconteceram no relacionamento com os deficientes.

Todos os alunos disseram que não tiveram problemas de relacionamento, pois a aceitação por parte dos deficientes foi muito boa. Pode ser que esse bom relacionamento ocorreu pela “novidade” para essas pessoas, pois apesar de uma maior consciência da população, há ainda um grande preconceito com os deficientes. Como sugestões, os concluintes relataram que o tema deveria ser mais abordado em todo o curso licenciatura/bacharelado, mais atividades práticas voltadas para os deficientes, bem como a realização de seminários e/ou congressos poderiam trazer mais conhecimentos e conseqüentemente maiores condições para experiências mais intensas com os deficientes. O estágio supervisionado além de ser um componente obrigatório que deve ser cumprido pelo aluno da graduação, também é muito importante na aquisição de experiências práticas do futuro profissional, pois o aluno durante o estágio pode colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos na sala de aula independente da área de atuação.

Referências

- ARAÚJO, P. F. de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.
- BARROS, J.M.C. Educação Física na UNESP de Rio Claro: Bacharelado e Licenciatura. **Rev. Motriz** – Volume 1, Número 1, 71-80, junho/1995.
- BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB.
- _____. **Currículo Mínimo de Educação Física:** Resolução Nº 3, 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília 1987.

_____ **Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Brasília 2002.

COSTA, A. M.; SOUSA, S. B. Educação Física e Esporte Adaptado: História Avanços e Retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 27-42, maio 2004.

CRUZ, G. de C. **Classe especial e regular no contexto da educação física: segregar ou integrar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1996.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista Partes.** 2010. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>.

Acesso em: 15 jul. 2017.

FREITAS, P.; CIDADE, R. E. **Noções sobre educação física e esporte para pessoas portadoras de deficiência:** uma abordagem para professores de 1º e 2º graus. Uberlândia. Breda, 1997.

GUERRA, M. D. S. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado:** dos limites às possibilidades, 1995. Disponível em internet. <http://www.anped.org.br/23/textos/PDF>.

Acesso em 05 jul. 2017.

GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. da. **Atividade física adaptada:** qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2008.

GORGATTI, M. Greguol.; COSTA, R.F. Da. **Atividade Física Adaptada:** qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. 3ª ed. Manole. Barueri, SP, p. 9-24, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). **Censo Demográfico 2010.** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>.

LIMA, J. R. P. De. **Caracterização acadêmica e profissional da Educação Física.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 54-67, jul/dez, 1994.

MAFUANI, F. **Estágio e sua importância para a formação do universitário**. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/>. Acesso em: 03 set. 2017.

MARIZ, de O. J. G. Educação Física: tendências e perspectivas. In: I Semana de Educação Física – Educação Física: Tendências e Perspectivas. 1993, São Paulo, **Anais**. São Paulo, Universidade São Judas, p. 6-22. 1993.

MASSA, M. **Caracterização Acadêmica e Profissional da Educação Física**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes. Barueri, v.1, n. 1 p 29-38. 2002.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. **Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física**. Brasília: Distrito Federal, 2002. Disponível em internet. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_99.pdf

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 29 ago. 2017.

PEDRINELLI, V. J. **Educação física adaptada: conceituação e terminologia**. Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC/Sedes, p. 7-10. 1994.

PESSOA FILHO, D. M.; PELLEGRINI, A. M. **Evolução, Tendências e contribuição do trabalho de formatura nos cursos de Educação Física da UNESP/ RC**. Revista Motriz. Rio Claro, v. 3, n. 1 p 1-9, Junho, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L., **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

USP, Universidade de São Paulo. **Educação Física – Página do curso de Bacharelado**. São Paulo: USP. Disponível em internet. <http://www.usp.br/>. Acesso em 15 ago. 2017.

VENDITTI Jr, R. et al. A motivação do profissional de educação física escolar: motivos de realização e influencias na atuação profissional. **Movimento& Percepção**, Espírito Santo do Pinhal, SP, v. 10, n. 15, jul/dez 2009.

VENDITTI JR, Rubens. **Análise da auto-eficácia docente de professores de Educação Física**. Dissertação(mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP: [s.n], 2005.

VENDITTI JR, Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 338 f. Tese de Doutorado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2010.

VENDITTI JR. Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para a realização de profissionais de educação física adaptada**. Editora CRV, Curitiba, 2014.

VENDITTI JR., Rubens; SOUSA, Marlus Alexandre. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, os fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem. **Revista: Pensar a Prática**, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1796/3335>. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Análise da autoeficácia docente de professores de educação física**. 149 f. Dissertação de Mestrado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2005.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Autoeficácia docente e motivação para realização do(a) professor(a) de Educação Física Adaptada**. 338 f. Tese de Doutorado em Educação Física - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2010.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens. **Escolhas profissionais e autoeficácia docente em Educação Física: aspectos motivacionais e especificidades de atuação**. 1ª ed., Curitiba, Appris, 2018.

VIEIRA, E. C. **Socialização, opção profissional e representação na Educação Física**. Revista Motriz. Rio Claro, v. 3, n. 1 p 44-49, Junho, 1997.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.

**Questionário Inclusivo Aplicado aos Ingressantes-
Bacharelado (QAI-Bach 2017)**

1- IDADE: _____ anos

2- SEXO - FEMININO () MASCULINO ()

3- ANO QUE INGRESSOU NA UNIVERSIDADE: _____

4- PERÍODO DO CURSO: _____ Semestre - () NOTURNO/ ()
INTEGRAL

5- ESTÁ CURSANDO () LICENCIATURA OU () BACHARELADO?

6- VOCE TEM ALGUMA EXPERIÊNCIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (PCD) NA ED. FÍSICA? () SIM () NÃO.

QUAL? Especifique: _____

QUANTO TEMPO? _____ () ano(s) _____ meses

7- VOCE TEM ALGUMA EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADE FÍSICA ADAPTADA ou EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (AFA/ EFA)? - ()
SIM () NÃO

QUAL? EM QUAL CONTEXTO (clube, escola, instituição especializada, academia. etc.)? _____

8- VOCE JÁ CURSOU A DISCIPLINA “ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” NO CURSO? () SIM () NÃO

9- QUAL A SUA EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À DISCIPLINA “ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA”?

10- QUAL A SUA EXPECTATIVA FRENTE AO RELACIONAMENTO COM AS PCD'S PRATICANTES DE ATIVIDADES FISICAS OU NA ATUAÇÃO em EFA?

11- VOCE SE ACHA PREPARADO (A) PARA INICIAR O ESTÁGIO?
() SIM? () NÃO?POR QUÊ?

12- DESTAQUE ASPECTOS QUE ACHA IMPORTANTE NA FORMAÇÃO ACADEMICA PARA PREPARAR VOCÊ PARA O MERCADO DE TRABALHO/ATENDIMENTO às PCD'S e atuação em EFA/AFA.

13 - SUGESTÕES E COMENTÁRIOS, utilize o verso, caso ache necessário.

**Questionário Inclusivo Aplicado aos Concluintes-
Bacharelado (QAC-Bach 2017)**

1- IDADE: _____ anos 2- SEXO - FEMININO () MASCULINO ()

3- ANO QUE INGRESSOU NA UNIVERSIDADE: _____

4- PERÍODO DO CURSO: _____ Semestre – () NOTURNO/ () INTEGRAL

5- ESTÁ CURSANDO () LICENCIATURA OU () BACHARELADO?

6- QUAL O ANO QUE VOCE ESTA CURSANDO O BACHAREL? _____
semestre

7- VOCE TEM ALGUMA EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADE FISICA
ADAPTADA ou EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA (AFA/ EFA)?

() SIM () NÃO

QUAL? EM QUAL CONTEXTO (clube, escola, instituição especializada,
academia. etc.)? _____

8. QUAIS FORAM SUAS EXPERIÊNCIAS COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
(PCD|s), DURANTE A DISCIPLINA “ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA
PESSOAS COM DEFICIENCIA”?

9. QUAIS FORAM SUAS DIFICULDADES PARA A REALIZAÇÃO DESTE
ESTÁGIO VOLTADO A ESTE PÚBLICO PCD?

10. COMO FOI SEU RELACIONAMENTO COM AS PCDs PRATICANTES DE
ATIVIDADES FÍSICAS?

11. COM O CONTEÚDO DO ESTÁGIO, VOCE SE ACHA PREPARADO PARA TRABALHAR COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EFA, NA SAÚDE E REABILITAÇÃO?

Concordo totalmente 6 5 4 3 2 1 Discordo Totalmente

12 CITE SITUAÇÕES FACILITADORAS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO COM AS QUAIS TENHA VIVIDO OU QUE CONSIDERE IMPORTANTE DESTACAR.

13 CITE SITUAÇÕES DIFICULTADORAS PARA A REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO COM AS QUAIS TENHA VIVIDO OU QUE CONSIDERE IMPORTANTE DESTACAR.

14- DESTAQUE ALGUNS ASPECTOS QUE ACHA IMPORTANTE NA FORMAÇÃO ACADEMICA PARA PREPARA VOCÊ PARA O MERCADO DE TRABALHO/ATENDIMENTO AS PCD'S.

15 - SUGESTÕES E COMENTÁRIOS, utilize o verso, caso ache necessário.

**TEXTO RELATÓRIO FINAL DO PROGRAMA DE NÚCLEO
DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA**

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NA
REALIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
INCLUSIVAS NA CIDADE DE BAURU/SP**

Milton Vieira do Prado Junior, Rubens Venditti Jr.
Departamento de Educação Física-
Faculdade de Ciências – Unesp Bauru

Introdução

Os Professores de Educação Física foram desafiados a lidar com uma situação, onde devem que dar iguais oportunidades de uma vivência escolar de qualidade para o Aluno com e sem deficiência na mesma aula. Em contrapartida os Professores na sua grande maioria, não receberam em suas formações o conhecimento teórico – metodológico necessário, não tendo subsídios para lidar com tal situação.

Operacionalizar a Inclusão Escolar é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos. Por sua vez, não se efetua por decreto, sem que se avaliem as reais condições que possibilitem a inclusão planejada e continua de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, construindo políticas, práticas institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino para todos.

A política da Inclusão não consiste apenas na permanência física, é preciso rever concepções, paradigmas, desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo

suas necessidades. Bichusky e Prado Jr. (2013) afirmam que a prática regular de atividade física é fundamental para a Pessoa com Deficiências (PCD), quer seja no ambiente escolar como também em outras instituições. Os autores ressaltam ainda que, tal inclusão depende do preparo dos profissionais para identificar as características das deficiências, bem como as potencialidades do PCD.

A Educação Inclusiva deve criar alternativas metodológicas que contenham em seus princípios, a operacionalização de meios para proporcionar a compactação das experiências tanto individuais quanto coletivas, sendo o princípio fundamental, a valorização das diversidades, pois quanto maior nossas diferenças, mais rica nossa capacidade de criar novas formas de ver o mundo. Portanto, a Educação Inclusiva deve ser para todos e para cada um. A reflexão relacionada a esses fatos nos conduziu a elaboração de uma analogia, a qual foi denominada Plantio, onde temos os elementos: Terra, Semente e Adubo. A terra representa a Educação Física regular; a Semente seria o processo de Inclusão; e, finalmente, o Adubo sendo os fundamentos da Educação Física Adaptada, utilizados em formas de estratégias para o sucesso do plantio (NABEIRO, 2007).

O profissional de educação física precisa adequar às atividades; fazer uso da literatura especializada para planejar suas aulas; buscar informações específicas; ter claro e definido para ele a diversidade e heterogeneidade os alunos e, assumir o compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos (RECHINELI, 2007). Falkenbach, Ordobás e Machado (2008) argumentam que a postura do professor é decisiva para a inclusão no sistema escolar.

Concordando com Aguiar e Duarte (2003) que, afirmam que somente a partir da última década, os cursos de Educação Física colocaram em seus programas curriculares, conteúdos relativos às pessoas com deficiências e que o material didático que trata das formas de trabalho com essa população, escrito em nossa língua é escasso, justifica pensar em auxiliar o profissional passando

informação sobre as características da PCD e de formas de atuação e organização do ambiente escolar.

Porém, como afirmam Rodrigues e Ferreira (2013) vivenciamos ainda nos dias de hoje uma formação insuficiente dos graduandos de Educação Física, onde os conteúdos sobre o processo de inclusão são resumidos e passados teoricamente, muito distante da realidade do ambiente escolar. Tal fato foi sustentado no estudo de Flores e Krug (2010) quando entrevistaram alunos do curso de Educação Física e verificaram que os futuros profissionais se consideravam pouco preparados para atuar com o deficiente descrevendo que o curso que estavam fazendo não proporcionou preparado adequado para enfrentar a realidade inclusiva.

Campbell (2009) sinalizou que para ocorrer o processo de inclusão é necessário mudanças na estrutura e funcionamento da Escola, na formação dos professores e nas relações entre família e escola. Lima, Santos e Silva (2008) apontaram na mesma direção enfatizando que a falha na formação dos professores que estão no dia-a-dia do sistema escolar é um fator determinante para a inclusão.

Rodrigues e Ferreira (2013) descreveram que alguns entraves para a inclusão na escola passam pela auto-exclusão do aluno que não participa das atividades reproduzindo, o modelo familiar, que por comodismo exclui os alunos de muitas atividades na perspectiva de protegê-los.

Nesta perspectiva é necessário propor para os profissionais que estão nas escolas um programa de educação continuada enfocando o processo de inclusão e de como atuar com a PCD durante a prática pedagógica (LIMA; SANTOS; SILVA, 2008; CAMPBELL, 2009; RODRIGUES; FERREIRA, 2013; FLORES E KRUG, 2010; FALKENBACH; ORDOBÁS; MACHADO, 2008; ZACARIAS, 2013).

Um aspecto dentro da formação que deve ser considerado é a motivação do profissional. Muitos relatos colocam que o ambiente e as dificuldades encontradas no dia a dia do sistema escolar, que vão desde a questão da remuneração até as

imposições de mudanças no projeto político pedagógico, fazem com que uma boa parte dos profissionais fique insatisfeita; e, portanto, atuem de forma desmotivada.

Desta forma, O presente estudo visou analisar as informações dos profissionais que atuam na escola sobre a Educação Inclusiva junto à Educação Física, bem como propor um programa para capacitar os educadores físicos da rede pública de ensino da cidade de Bauru que atuam nas turmas de educação física inclusiva, ou seja, classes regulares com a inclusão de alunos com deficiências para desenvolverem atividades motoras adequadas a esta realidade.

Esta proposta buscou fortalecer a parceria entre a Universidade e a Escola Pública, através dos conhecimentos gerados nos dois ambientes, que quando unidos por discussões pedagógicas tem como resultado uma ação pedagógica mais adequada. A formação continuada dos professores de educação física para a realidade da educação inclusiva é uma proposta de melhoria do ensino da graduação, na medida em que os resultados da intervenção são absorvidos na elaboração dos conteúdos ministrados nas disciplinas do curso de licenciatura.

Metodologia

Para a realização desse trabalho, foi-se adotado a abordagem do tipo qualitativa, a partir de entrevista com os profissionais de Educação Física que atuam na escola sobre o tema Educação Inclusiva. Assim, os investigadores ao questionar os sujeitos pretendem perceber aquilo que eles experimentam, a maneira como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles estruturam o mundo social em que vivem.

Conforme Reis (2011) apesar das suas limitações, o questionário é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa. Tem a vantagem de não obrigar a uma interação direta com os sujeitos que respondem, uma vez que são os próprios que o preenchem, o que permite ainda, sempre que se achar aconselhável, permaneçam

anônimos. O anonimato pode ser importante no sentido de se conseguirem respostas mais honestas possíveis.

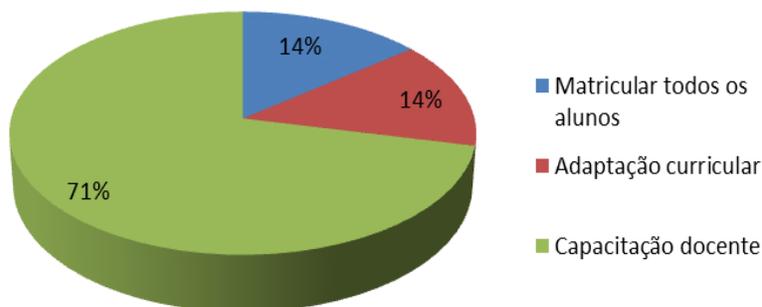
A partir das respostas de professores que voluntariamente se propuseram a participar do estudo foi realizada reuniões periódicas durante o II Semestre de 2013 visando propor a partir de aulas teóricas e debate com os profissionais, a construção de propostas de atividades possíveis de serem implementadas visando a inclusão da PCD nas aulas de Educação Física.

Os resultados obtidos aparecem ilustrados nos gráficos e expresso em percentagens, bem como baseados nos relatos obtidos com os profissionais. Passaremos em seguida à apresentação dos resultados em função de cada uma das questões levantadas na investigação.

Resultados

Conforme proposto nos objetivos num primeiro momento foi necessário verificar a compreensão do profissional que está no sistema escolar sobre o processo de inclusão nas aulas de Educação Física Escolar. Num segundo momento buscar entender sua realidade e buscar orientar possíveis modificações na sua prática visando efetivar o processo de inclusão. Desta forma, a seguir demonstraremos os resultados obtidos na entrevista e nos encontro presenciais com os professores. Um primeiro questionamento feito foi sobre o que consideravam o aspecto mais importante do processo de inclusão sendo que as respostas estão apresentadas no Gráfico A. Verificamos que 71% dos professores responderam a capacitação docente como aspecto mais relevante da inclusão educacional, 14% responderam matricular todos os alunos, e os outros 14% responderam adaptação curricular.

Gráfico A - Percentual de respostas obtidas sobre o aspecto mais relevante da inclusão educacional.



Este resultado retrata de forma semelhante os estudos de: Campbell (2009) que fundamenta a inclusão da PCD a partir de um bom relacionamento dos atores no sistema escolares; além disso e formação dos profissionais; e o trabalho Lima, Santos e Silva (2008) que destaca a falha na formação e a necessidade da formação continuada.

A maioria 86% respondeu que conhecem a legislação e apontam dois aspectos como fundamentais para a efetivação de uma escola inclusiva sendo: aceitação das diversidades e o Projeto Político Pedagógico. No estudo de Rodrigues e Ferreira (2013) apontam que é frequente observar nas escolas que alunos com algum tipo de limitação não participam efetivamente das atividades de Educação Física. Campbell (2009) afirma que por falta de informação ou omissão professores ainda não conseguem conviver com a diversidade nas aulas.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico este envolve principalmente articular o conhecimento científico com as estratégias de ensino para atingir os objetivos de uma escola inclusiva. Porém, quando questionamos se na escola o Projeto Político Pedagógico envolve a questão inclusiva, nos preocupa quando observamos 43% apontaram que estava em construção ou que desconheciam o projeto.

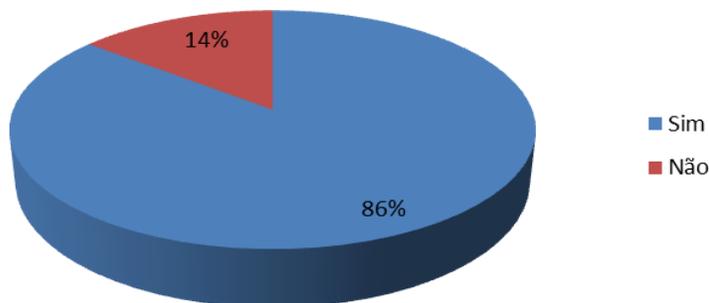
Portanto, como conclui Rodrigues e Ferreira (2013) não adianta termos uma legislação inclusiva, o fundamental é

aprimorar o conhecimento dos educadores e criar adaptações nas atividades curriculares, incluindo as aulas de Educação Física, para que realmente possamos afirmar que este processo ocorre efetivamente.

Uma pergunta realizada aos professores é se estes tiveram em sua formação alguma disciplina e/ou conteúdo que abordasse a Educação Inclusiva ou Educação Física Adaptada.

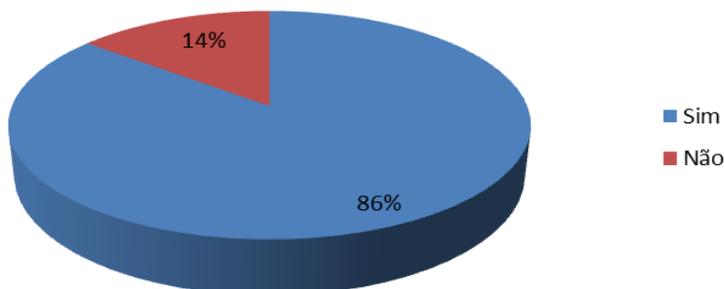
No Gráfico B estão apresentados os percentuais da resposta dos profissionais. A maioria (86%) afirma que tiveram este tipo de conhecimento durante a sua graduação.

Gráfico B - Percentual de respostas sobre se tiveram ou não o conteúdo na graduação necessidades educacionais especiais.



Contraditoriamente a resposta anterior, apesar de todos terem este conteúdo na sua formação o Gráfico C demonstraram que a maioria (86%) dos que responderam que já encontrou dificuldades para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Gráfico C - Respostas dos professores sobre se encontravam ou não dificuldades para atuar com alunos com alguma condição de deficiência



Em relação à questão anterior, aos sujeitos que responderam sim foi perguntado qual a sua maior dificuldade. Abaixo apresentamos uma amostra de respostas apresentadas pelos professores:

Sujeito 1 - *“Se adequar as diferentes necessidades, uma vez que as classes são numerosas, e o pouco tempo que se passa com cada turma, dificultando a dedicação a cada indivíduo com sua dificuldade.”*

Sujeito 2 - *“Não estava preparada para essa nova realidade.”*

Sujeito 3 - *“Fazer com que os pais dos outros aceitem.”*

Sujeito 4 - *“Interação com o grupo.”*

Sujeito 6 - *“A falta de experiência com a prática, mas com o tempo fui adquirindo mais conhecimento sobre aquela necessidade.”*

Sujeito 7 - *“Minha maior dificuldade foi adequar meu planejamento para que um aluno PCD fosse contemplado com as atividades propostas para toda turma.”*

Tal contradição e as dificuldades apresentadas reproduzem os resultados que encontramos na literatura que ressalta, em especial, que a formação na Graduação está insuficiente para incorporar a prática inclusiva no dia-a-dia do futuro profissional, como apresentado por Rodrigues e Ferreira (2013) e Flores e Krug (2010).

O conteúdo durante a formação é, na maioria das vezes, teórico sem criar situações práticas da realidade escolar o que dificulta a inclusão nas aulas de Educação Física como argumenta Rodrigues e Ferreira (2013). A mudança na postura e no cuidado com a adequação do ambiente e das atividades são variáveis fundamentais

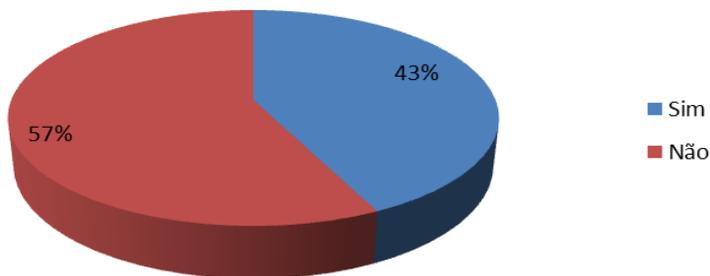
para enfrentar as dificuldades do profissional de Educação Física frente às diferenças que surgem em suas aulas (RECHINELI, 2007; FALKENBACH; ORDOBÁS; MACHADO, 2008).

Outro aspecto que vale realçar é despreparo dos educadores em geral quanto ao conhecimento sobre as peculiaridades de um determinado tipo de deficiência, bem como sobre as necessidades e potencialidades do indivíduo com deficiência. Aspectos estes que devem ser considerados, ao se elaborar um programa de Educação Física que tenha por finalidade estabelecer objetivos e conteúdos que considerem os interesses dos educandos, bem como o uso de estratégias e recursos adequados para desenvolvê-lo (GORGATTI; COSTA, 2005).

Quando questionados se possuem cursos após o período da Graduação e enfocassem o processo de inclusão, nos surpreendeu que mais da metade dos entrevistados 57% responderam que não, conforme apresentado no Gráfico D.

Dos 43% que responderam que já fizeram a sua maioria foi através de palestras, ou seja, mais uma vez o debate fica no campo teórico sem possibilitar vivências práticas com estratégias diferentes para atuar com os diferentes tipos de deficiência conforme apontam Rodrigues e Ferreira (2013).

Gráfico D- Análise percentual dos professores que tem ou não cursos de formação para trabalhar com alunos com alguma condição de deficiência



A mudança desta realidade depende tanto da motivação e iniciativa do profissional em buscar suprir alguma falha na sua formação (FALKENBACH; ORDOBÁS; MACHADO, 2008),

iniciativas do Estado em fomentar cursos e vivências para os professores com esta clientela (CAMPBELL, 2009), como também, melhorar a relação entre escola, família, professores e alunos, visando a real efetivação do processo de inclusão (RODRIGUES; FERREIRA, 2013). A resposta dos atores deste processo quando questionados sobre o que é necessário fazer hoje para mudar a realidade do ambiente escolar para um ambiente inclusivo, nos coloca bem a dimensão do que é necessário e quais os passos que precisamos trilhar enquanto pesquisadores para influenciar e modificar a realidade escolar.

Sujeito 1- Não respondeu

Sujeito 2- Capacitar professores; reformular a estrutura humana da escola.

Sujeito 3- Capacitação dos professores e preparação da escola.

Sujeito 4- Não respondeu.

Sujeito 5- Elaborar um sistema de ensino, ou seja, educar pela vida...

Sujeito 6- Para atender os alunos com diversas necessidades, a escola tem que estar primeiramente adaptada, oferecendo recursos para que todos possam ter uma educação de qualidade. Necessidades: Estrutura física; Materiais para facilitar a aprendizagem; Uma boa formação profissional de todos que estão envolvidos com a aprendizagem; Um trabalho com toda escola (alunos, funcionários e famílias) para melhorar a aceitação das diferenças. Com um ambiente melhor, o ensino-aprendizagem ocorrerá com mais êxito a todos.

Sujeito 7- É preciso ter um espaço físico adequado para que esse aluno possa se locomover com mais autonomia dentro das dependências da escola. Necessidades: Materiais para facilitar a aprendizagem; Capacitação para os professores, para melhor atender o aluno em sala de aula; Desenvolver trabalhos de conscientização com toda a comunidade escolar para uma melhor aceitação das diferenças e melhor relacionamento com os alunos PCDs.

Como aponta Ferreir e Ferreira (2004), a identificação desta realidade surge principalmente pela ausência de uma política de formação continuada para promover o desenvolvimento profissional dos professores, visto que os professores da Educação Básica, bem como os professores de EF não tiveram em sua formação inicial um eixo capacitador para a educação na

perspectiva da diversidade. É fundamental que no processo de capacitação continuada, que é necessário passarmos das exposições apenas teóricas para as discussões, estudos de caso e trocas de experiências, por meio de vivências de diferentes realidades do ambiente escolar inclusivo.

Conclusão

A partir do problema em tela neste estudo fica evidente e urgente a necessidade de organizar propostas de formação continuada para os professores que estão atuando nas escolas na perspectiva de torná-la inclusiva. Por sua vez, estas necessitam de passar da teoria para análise da realidade na prática - currículo em ação – onde os objetivos são materializados em: estratégias empregadas, organização do ambiente, postura do professor e abrir a perspectiva para solucionar problemas efetivos para inclusão da pessoa com deficiência nas atividades da educação física escolar.

Nesta perspectiva, mais que cursos de capacitação, devemos propor intervenções por meio de metodologias qualitativas como: pesquisa-ação e/ou pesquisa participante; onde vamos interferir na dinâmica de atuação do professor e, na realidade da aula, materializarmos possibilidades de intervenção com os alunos na perspectiva inclusiva.

Mesmo com estas iniciativas não devemos esquecer que qualquer mudança passa pela mudança na postura do professor, na motivação em enfrentar os problemas, querer e ir se adaptando durante o processo. Ou seja, criar motivos e perspectiva de melhora na sua formação com a meta de transformação da sua realidade, visto que isto só ocorrerá quando a mudança já ocorreu internamente com o profissional.

Não podemos deixar de apontar também que qualquer proposta de formação e possibilidade de mudança necessita do respaldo dos órgãos governamentais em possibilitar uma

estrutura física e de materiais adequados para que a prática pedagógica possa ser planejada e aplicada de forma inclusiva. Como é perceptível o estudo desta realidade e deste tema não se esgota aqui, mas sim, cria uma perspectiva de atuação a frente onde descrever a realidade da inclusão nos diferentes ambientes escolares e nosso desafio. Acreditamos que para o futuro, conhecer estas realidades é que possibilitarão novas teorias, estratégias e mudança da postura dos profissionais de Educação Física dentro da escola inclusiva.

Referências

- BICHUSKY, R.; PRADO Jr., M.V. A natação e o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas academias de Bauru. *Revista SOBAMA*, Marília, v.14, n.1, p.17-22, 2013.
- GORGATTI, M.G; COSTA, R. F. da. Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais. Barueri, SP: Manole, 2005.
- FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÊS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (orgs). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p.21-48.
- FALKENBACH, A. P.; ORDOBÁS, A.C.M.; MACHADO, G.S.. Experiências de inclusão de professores da Educação Física na escola comum: a relação professor/aluno com necessidades especiais. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 126 - Noviembre de 2008*.
- FLORES, P.P.; KRUG, H. N. Formação em Educação Física: um olhar para a inclusão escolar *EFDeportes.com*, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 15, N° 150, Noviembre de 2010.
- LIMA, L.F.; SANTOS, C.S.; SILVA, R.P. S. O profissional da educação física e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. *Poiésis Pedagógica - v. 5/6 - p. 125-145 - Jan./dez., 2008*.

RECHINELLI, A. O fenômeno da inclusão na educação física escolar: o discurso dos professores de Itapetininga. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

REIS, I. A. M. O papel dos professores na inclusão dos alunos com Síndrome de Down. Universidade Portucalense, Lisboa, 2011.

RODRIGUES, I.E.; FERREIRA, S.F.F. A prática pedagógica do professor de educação física em um ambiente escolar inclusivo. Revista SOBAMA, Marília, v.14, n.1, p.33-38, 2013.

ZACARIAS, L.V. Educação Inclusiva e Educação Física: Saberes docentes sobre a inclusão educacional e do contexto do aluno com Síndrome de Down. Monografia de Graduação. Unesp, Bauru-SP, 2013.

- ANEXO 03 -



Simpósio de Atividades Físicas Adaptadas

De 28 a 31 de agosto de 2019

Realização 

ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS INCLUSIVAS: PERSPECTIVAS A PARTIR DE MONITORIA NA GRADUAÇÃO

PELIÇÃO, Taís¹⁻²; VENDITTI JR., Rubens¹⁻²

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
UNESP, Bauru - SP

² Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada
e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE) - UNESP, Bauru - SP

A Educação Física (EF) é a área responsável pelo conhecimento das manifestações da cultura corporal (esportes, danças, ginásticas, jogos, lutas, entre outras). Dentre elas, as atividades rítmicas e expressivas, que oferecem uma possibilidade bastante ampla de trabalho da educação física adaptada, devido ao refinamento dos movimentos corporais, da melhora da noção de localização espacial e da interação social, que são comprovadamente proporcionadas pelas atividades rítmicas e expressivas inclusivas. O projeto "Dançando no Escuro: Atividades rítmicas e expressivas inclusivas para pessoas com deficiência visual adquirida" proporciona o estímulo de elementos psicossociais, sensorio-motores e condicionamento físico, possibilitando incentivos que melhorem a autoconfiança, a satisfação, o ritmo, e o deslocamento, usando elementos da Ginástica para Todos e conteúdos da cultura corporal. O projeto

ocorre desde 2016 até os dias atuais, sendo que nos anos de 2016 e 2017 havia participantes exclusivamente com deficiência visual e a partir de 2018, o projeto foi ampliado também para pessoas com qualquer tipo de deficiência. As aulas ocorrem duas horas por semana, de janeiro a novembro (10 meses), com 30 dias de recesso no meio do ano. Uma graduanda iniciou nas atividades, como monitora, no início deste ano (2019), com o intuito de assumir dentro de três meses a coordenação do projeto. A princípio, ela auxiliou os participantes a partir das propostas apresentadas e com o passar das semanas ela foi apropriando-se aos poucos da coordenação e elaboração das atividades. A monitora em questão relata que a experiência é de grande importância para formação, tanto no aspecto profissional, como no pessoal. Ela participou do projeto em outros momentos e já possuía uma proximidade com os participantes e os outros monitores, então foi bem recebida, não teve dificuldade com relação interpessoal e teve facilidade na monitoria e coordenação das aulas, apesar das dificuldades iniciais que surgiram e foram sendo esclarecidas pela coordenação anterior do projeto.

Palavras-chave: Educação Física Adaptada. Atividade rítmica e expressiva. Extensão universitário. Graduando. Perspectiva.

Apoio: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

- ANEXO 04 -

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO
PARTICIPANTE (QCP) – DISCENTE ESTAGIÁRIO
(PELIÇÃO, 2021)**

Leia atentamente as questões abaixo e responda de acordo com o cenário atual, considerando também o ensino remoto por razões da pandemia do COVID-19.

Atenção! No caso de discentes egressos (que já concluíram o curso ou suspenderam a matrícula): considerar o período em que estavam matriculados em disciplinas de estágio obrigatório.

Lembre-se de que não há respostas erradas, desde que elas correspondam àquilo que você pensa realmente. As informações inseridas neste formulário são CONFIDENCIAIS e não podem ser divulgadas. Seus dados serão mantidos em sigilo.

1. Você cursa ou já cursou Educação Física da Faculdade X da UniPSP?

() Sim () Não

2. Você está matriculado ou já esteve matriculado em uma disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do curso de Educação Física da Faculdade X da UniPSP?

() Sim () Não

3. Atualmente, você é:

() Discente regularmente matriculado (primeira modalidade)

() Discente reingressante (segunda modalidade)

() Egresso

4. Atualmente, está cursando qual modalidade?

Note que há respostas específicas para reingressantes.

- Minha primeira modalidade: Licenciatura
- Minha primeira modalidade: Bacharelado
- Minha segunda modalidade: Licenciatura
- Minha segunda modalidade: Bacharelado
- Sou egresso: cursei apenas Licenciatura
- Sou egresso: cursei apenas Bacharelado
- Sou egresso: cursei Licenciatura e Bacharelado

5. Atualmente, qual o período do seu curso?

- Integral Noturno Sou egresso do integral Sou egresso do noturno
- Não me lembro

6. Atualmente, qual é o seu termo no curso?

Termo diz respeito à quantidade de semestre matriculado, por exemplo, se estou no 6º semestre do curso, significa que estou no 6º termo.

- 5º termo 6º termo 7º termo 8º termo 9º termo 10º termo
- 11º termo ou acima Sou egresso

- ANEXO 05 -

**QUESTIONÁRIO – DISCENTE ESTAGIÁRIO (QDE) /
PELIÇÃO, 2021
1ª SEÇÃO:**

Leia atentamente as questões abaixo e responda de acordo com o cenário atual, considerando também o ensino remoto por razões da pandemia do COVID-19.

Atenção! No caso de discentes egressos (que já concluíram o curso ou suspenderam a matrícula): considerar o período em que estavam matriculados em disciplinas de estágio obrigatório. Lembre-se de que não há respostas erradas, desde que elas correspondam àquilo que você pensa realmente. As informações inseridas neste formulário são CONFIDENCIAIS e não podem ser divulgadas. Seus dados serão mantidos em sigilo.

7. Nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) que cursa ou cursou quantos docentes diversificavam as formas de cumprimentos da carga horária? De que forma?

8. Após orientações do ECS, quantos docentes mantém contato com o discente (via e-mail ou aplicativos)? Quais os recursos explorados?

9. Quais são suas dúvidas com relação aos documentos exigidos pelos docentes nas disciplinas de ECS?

10. Quais são suas dúvidas com relação aos locais de realização dos ECS?

11. Quando surgem dúvidas durante as disciplinas de ECS, você procura esclarecê-las: *(Pode marcar mais de uma opção)*

- Com o professor, durante as aulas
- Com o professor, através de e-mail ou contato virtual
- Com os colegas de turma
- Não tiro minhas dúvidas
- Outros: _____

12. Se você já trancou alguma disciplina de ECS, qual(is) foi(foram) o(s) motivo(s)?

Se não trancou, responder "Não".

13. Se você já trancou alguma disciplina de ECS, apresentou justificativa ao docente?

- Sim Não Nunca tranquei disciplinas de ECS

14. Já pediu para um(a) conhecido(a) assinar documentos de estágio(s) que você não realizou?

- Sim Não

15. Quais as diferenças você destaca entre os estágios presenciais e os remotos (devido a pandemia de COVID-19)?

Se não teve uma das experiências (presencial ou remoto), responder "Não se aplica".

16. Você reprovou em uma disciplina de ECS durante a pandemia de COVID-19? Se sim, por quê?

2ª SEÇÃO:

ATENÇÃO PARA AS QUESTÕES 17 E 18!!!

- Discentes/egressos que fazem/fizeram APENAS licenciatura: responder APENAS a escala da questão 17 (de 17A à 17I) >> não responder à questão 18 e seguir a próxima seção;

- Discentes/egressos que fazem/fizeram APENAS bacharelado: responder APENAS a escala da questão 18 (de 18A à 18I) >> não responder à questão 17 e seguir a próxima seção;

- Discentes/egressos reingressantes, ou seja, que fazem/fizeram a SEGUNDA MODALIDADE: responder AS DUAS escalas das questões 17 e 18 (de A à I), considerando o contexto da Licenciatura na questão 17 e o contexto do Bacharelado na questão 18.

17. ATENÇÃO!!! Responda a escala (de A à I) a seguir apenas se você já foi ou ainda é discente da >>LICENCIATURA<<

Assinale uma das alternativas de cada sentença, o que corresponde à sua opinião quanto as situações encontradas nas disciplinas de ECS, considerando: (1) Nunca; (2) Quase nunca; (3) Às vezes; (4) Mais que às vezes (frequentemente); (5) Quase sempre; (6) Sempre.

Leia com atenção todas as questões, escolhendo a alternativa que melhor define sua posição. Cada item deverá ter apenas uma resposta!

CONSIDERE APENAS AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DA MODALIDADE DE LICENCIATURA!

17A. Os docentes realizam encontros (presenciais e/ou remotos) direcionados ao ECS.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17B. Os docentes solicitam o Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17C. Reprovo em disciplinas de ECS por não cumprir a carga horária exigida.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17D. Ouço que discentes utilizaram assinaturas falsificadas em fichas de estágio.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17E. NÃO realizo a carga horária de um estágio, entrego os documentos exigidos e sou aprovado(a).

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17F. Realizei estágio de maneira remota durante a pandemia.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17G. Leio as normas, legislações e informações do site da UNESP, sobre estágio obrigatório.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17H. Procuo leituras complementares para sanar minhas dúvidas sobre o estágio.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

17I. Leio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para sanar minhas dúvidas sobre o estágio.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18. ATENÇÃO!!! Responda a escala (de A à I) a seguir apenas se você já foi ou ainda é discente do >>BACHARELADO<<

Assinale uma das alternativas de cada sentença, o que corresponde à sua opinião quanto as situações encontradas nas disciplinas de ECS, considerando: (1) Nunca; (2) Quase nunca; (3) Às vezes; (4) Mais que às vezes (frequentemente); (5) Quase sempre; (6) Sempre.

Leia com atenção todas as questões, escolhendo a alternativa que melhor define sua posição. Cada item deverá ter apenas uma resposta! CONSIDERE

APENAS AS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO DA MODALIDADE DE BACHARELADO!

18A. Os docentes realizam encontros (presenciais e/ou remotos) direcionados ao ECS.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18B. Os docentes solicitam o Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18C. Reprovo em disciplinas de ECS por não cumprir a carga horária exigida.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18D. Ouço que discentes utilizaram assinaturas falsificadas em fichas de estágio.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18E. NÃO realizo a carga horária de um estágio, entrego os documentos exigidos e sou aprovado(a).

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18F. Realizei estágio de maneira remota durante a pandemia.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18G. Leio as normas, legislações e informações do site da UNESP, sobre estágio obrigatório.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18H. Procuo leituras complementares para sanar minhas dúvidas sobre o estágio.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

18I. Leio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para sanar minhas dúvidas sobre o estágio.

	1	2	3	4	5	6	
Nunca	()	()	()	()	()	()	Sempre

- ANEXO 06 -

**ESCALA DE AUTOPERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS
PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
(EACEF) – PELIÇÃO, 2021**

Leia atentamente as questões abaixo e responda de acordo com o cenário atual, considerando também o ensino remoto por razões da pandemia do COVID-19.

Atenção! No caso de discentes egressos (que já concluíram o curso ou suspenderam a matrícula): considerar o período em que estavam matriculados em disciplinas de estágio obrigatório.

Lembre-se de que não há respostas erradas, desde que elas correspondam àquilo que você pensa realmente. As informações inseridas neste formulário são CONFIDENCIAIS e não podem ser divulgadas. Seus dados serão mantidos em sigilo.

Escala adaptada de Nascimento (1999, p.17-19).

Assinale uma das alternativas em cada sentença, o que corresponde à sua opinião quanto a competência percebida, considerando: (1) Nenhum Domínio: Posso me considerar um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência; (2) Domínio Muito Insuficiente: Posso me considerar um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência; (3) Domínio Insuficiente: Posso me considerar um profissional com domínio insatisfatório nesta competência; (4) Domínio Suficiente: Posso me considerar um profissional com domínio satisfatório nesta competência; (5) Domínio Quase Total: Posso me considerar um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de “especialista”; e (6) Domínio Total: Posso me considerar um profissional “especialista” nesta competência.

Leia com atenção todas as sentenças, escolhendo a alternativa que melhor define sua posição. Cada item deverá ter apenas uma resposta!

01. Ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e implementar as tarefas de aprendizagem.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

02. Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra indicações fisiológicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

03. Ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes se fornecer-lhes as informações (ou retro informações) necessárias à sua correção.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

04. Dominar conhecimentos sobre técnicas e modelos de ensino que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais aceitáveis.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

05. Ser capaz de transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo informativo.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

06. Dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor humano.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

07. Ser capaz de estabelecer e operacionalizar diferentes níveis de objetivos em programas de atividades físicas.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

08. Dominar conhecimentos sobre as principais características da estrutura e funcionamento do sistema educativo e desportivo.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

09. Ser capaz de despertar o gosto ou interesse dos indivíduos para a prática de atividades físicas.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

10. Dominar conhecimentos sobre os conteúdos da matéria de ensino em Educação Física.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

11. Ser capaz de reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

12. Dominar conhecimentos sobre a programação, planificação e estruturação da Educação Física.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

13. Ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo, materiais) de modo a assegurar uma estrutura de funcionamento econômica.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

14. Dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

15. Ser capaz de caracterizar e diagnosticar os contextos e os sujeitos com quem trabalha.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

16. Ser capaz de ajustar ou adaptar os programas de Educação Física às situações particulares de ensino, selecionando as progressões, métodos e estratégias mais adequadas.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

17. Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra indicações biomecânicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

18. Ser capaz de criar clima favorável de aprendizagem tornando o ambiente de trabalho agradável.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

19. Dominar conhecimentos metodológicos específicos de alguns desportos individuais e coletivos.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

20. Ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos selecionando as atividades mais adequadas.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

21. Dominar conhecimentos sobre os mecanismos e processos de aquisição de habilidades motoras.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

22. Ser capaz de planear programas de prática de atividades físicas.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

23. Dominar conhecimentos sobre as necessidades, expectativas e interesses dos sujeitos para perspectivar a intervenção.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

24. Ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos numa determinada população.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

25. Dominar conhecimentos que fundamentam a prescrição de programas de atividades físicas.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

26. Ser capaz de manifestar um espírito de autocrítica conducente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

27. Dominar conhecimentos sobre técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

28. Ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividades físicas.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

29. Dominar conhecimentos sobre os principais problemas e dificuldades encontradas pelos indivíduos nos contextos escolar e extraescolar.

1 2 3 4 5 6

Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

30. Ser capaz de avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas identificando as causas de sucesso e insucesso.

1 2 3 4 5 6
Nenhum Domínio. () () () () () () Domínio Total.

PARTE V
POSFÁCIO

- POSFÁCIO -

Glauco Nunes Souto Ramos
DEFMH/ProEF/UFSCar

Confesso que nunca havia me atentado para a questão da elaboração de um posfácio. Já havia lido alguns, mas sem o devido cuidado e, menos ainda, pensando que algum dia escreveria um... Com a solicitação da Débora, do Rubens e do Milton para escrever o posfácio do livro deles, precisei ver com mais detalhes quais eram suas principais características. E, de forma sucinta, a ideia é a de que o posfácio deva ser uma “despedida do leitor” que, obviamente, leu o livro.

Portanto, não vejo outra forma que não a de destacar alguns aspectos e de (me) despedir do leitor... Por ter participado das bancas de qualificação e de defesa de mestrado da Débora, fui rever minhas anotações e o texto original. Entretanto, no livro, há mais coisas e precisei me inteirar sobre elas.

Desta forma, penso que o leitor atento pode acompanhar que a elaboração de uma dissertação de mestrado (ou de um livro), vai muito além da boa vontade, de muita leitura e de uma boa escrita. Ao contar brevemente sua rica trajetória, Débora evidencia que é preciso muita dedicação, competência e, em muitos casos, abrir mão de coisas importantíssimas na nossa vida. Em seu caso particular, abrir mão de um emprego que, de certo modo, a levou a procurar e a cursar o programa de mestrado... Pois é, são as contradições existentes entre os mundos profissional e acadêmico – e que, inúmeras vezes, fazem com que as pessoas se afastem de continuar e aprofundar seus estudos, pois precisam trabalhar, ganhar o seu sustento e de sua família.

Aqui, portanto, destaco um aspecto central do livro e que envolve a **preparação profissional do bacharel em Educação Física e sua relação com o trabalho com pessoas com deficiência**

(PCD). Vamos identificar dilemas que são característicos da profissão e que, se bem compreendidos, podem servir como um grande desafio para os que almejam mergulhar nesse importante campo de atuação profissional. Estudar, estagiar, trabalhar e continuar trabalhando e estudando em áreas ligadas à educação e à saúde no nosso país, não é simples e nem fácil. Débora nos mostra isso, a partir de sua vivência e com o seu trabalho de mestrado e que se materializa neste livro.

Por conta de sua trajetória enquanto profissional e estudiosa, Débora e seus parceiros autores, optam pela **Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH)** para fundamentar o trabalho acadêmico produzido, contribuindo com um olhar mais amplo sobre questões de estudo ligadas à Educação Física. Está aí mais um bom destaque do livro!

Os autores complementam o livro com textos interessantíssimos que voltam a dar destaque para a **preparação profissional** do bacharel em Educação Física e sua relação com PCD, a saber: o estágio supervisionado em atividade física para pessoas com deficiência, a perspectiva de monitoria na graduação no trabalho com atividades rítmicas e expressivas inclusivas e um programa de formação continuada de profissionais de Educação Física junto à PCD. Apesar de estarem como anexo, sugiro ao leitor uma atenção para esses textos.

Para finalizar, não consigo deixar de evidenciar com muito apreço o trânsito de Débora entre as instituições privadas e as instituições públicas ao longo de sua trajetória. Trânsito este que, na minha opinião, desmistifica e reconfigura os pré-conceitos existentes – de um lado e de outro! –, engrandecendo os desafios enfrentados e superados.

Parabéns aos autores e ao leitor que, com fôlego e atenção, chegaram a esta parte final do livro.

Aprendemos muito!

Março de 2023

SOBRE OS AUTORES



**Debora Gambary
Freire**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias, UNESP/IB/Rio Claro (2021-2024). Graduação em Educação Física pela FIB (Faculdades Integradas de Bauru), na modalidade de Bacharelado (2009) e Licenciatura (2013); com especialização em Fisiologia do Exercício

Aplicada à Promoção de Saúde (2017), pela UNESP - Bauru. Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (2020) na UNESP – Rio Claro. Bolsista CAPES (2018-2020/ Mestrado; 2021-2024/Doutorado Demanda Social). Equoterapeuta *Equipe De Jongue*/Bauru-SP. Integrante do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE), desde 2016.

Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8454534656894421>

E-mail de contato:gambary.freire@unesp.br



Milton Vieira do Prado Júnior

Possui Licenciatura Em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1988); Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1994) e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2001).

Atualmente é professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor vinculado ao PROEF - Mestrado Profissional em Educação Física, UNESP- Pólo Bauru-SP (FC-DEF), desde 2018.

Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, Educação Física Adaptada, atendimento a pessoas com deficiência, desenvolvimento humano, natação, voleibol e avaliação da *performance humana*.

Currículo Lattes:<http://lattes.cnpq.br/8995642841616412>.

E-mail de contato:milton.vieira@unesp.br



**Rubens Venditti
Júnior**

Professor Assistente
Doutor, lotado no
Departamento de
Educação Física/
Faculdade de Ciências
(DEF-FC), UNESP
Bauru. Graduado em
Educação Física pela
Universidade Estadual
de Campinas (FEF-
UNICAMP), nas
modalidades
Treinamento em
Esportes/ Bacharelado
em EF (2001) e

Licenciatura em Educação Física (2004). Mestrado em Pedagogia do Movimento (2005) e Doutorado em Educação Física e Sociedade (2010), na Linha de Aspectos Psicológicos do Movimento Humano (Psicologia do Esporte e do Exercício), ambos na Faculdade de Educação Física (FEF)-UNICAMP. Pós-doutoramento em “Autoeficácia, Motivação e Estados Emocionais”, no Programa de Pós-Graduação DHT (2017), UNESP RC. Docente Permanente do Programa de PG em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (DHT) pelo IB na UNESP - Rio Claro (RC), desde 2018. Coordenador do Laboratório de Atividade Motora Adaptada, Psicologia Aplicada e Pedagogia do Esporte (LAMAPPE- FC/ UNESP Bauru) e Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia do Esporte Adaptado (GEPPEA-UNESP), ambos homologados no CNPq, desde 2016.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5024374872735878>
E-mail de contato: r.venditti-junior@unesp.br

CONVIDADOS ESPECIAIS



Adriana Inês de Paula **Prefácio da Obra**

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Mestrado em Ciências da Motricidade pela UNESP e Doutorado em Ciências da

Motricidade pela UNESP. Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física adaptada; atividade física e relações étnico-raciais; imagem corporal; educação física e diversidade humana e comportamento motor.

**Glauco Nunes Souto
Ramos – UFSCar
Posfácio da Obra**

Graduação em
Educação Física (1991)
e Pedagogia (1993),
ambas pela
Universidade Estadual
Paulista Júlio de
Mesquita Filho
(UNESP) - Campus de



Rio Claro-SP; Especialização em Comunicação Social e Educação (1991) pela ECA/USP; Mestrado em Educação (Currículo) pela PUC de São Paulo (1995) e Doutorado em Educação Física pela FEF/UNICAMP (2002). Professor Associado IV da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Experiência na área de Educação Física e Educação, ênfase em formação profissional, estágios em educação física escolar, estágios, ensino médio e ensino superior. Docente permanente (desde 2018) e Coordenador (a partir de 05/2021) da Instituição Associada UFSCar no Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (ProEF).

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO (ECS) É UM COMPONENTE DE FORMAÇÃO ACADÊMICA NO CURSO DE BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA (EF) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), CAMPUS DE BAURU. A OBRA É FRUTO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS (PPG DHT), DA UNESP RIO CLARO, COM EMBASAMENTO NA TEORIA BIOECOLÓGICA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (TBDH). TAMBÉM FOI AMPLIADA E ATUALMENTE É PROPOSTA COMO REFERENCIAL TEÓRICO NAS DISCIPLINAS DE ECS, QUE ABORDAM O ATENDIMENTO À POPULAÇÃO PCD EM DIVERSOS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.

OS AUTORES

