



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WHO DEAL WITH STUDENTS WITH DISABILITIES



Paula Waldomiro dos SANTOS

Mestranda em Educação. Professora da Universidade São Francisco – USF, São Paulo, Brasil.

 <https://orcid.org/0009-0009-6083-5070> |  paulawsantos13@gmail.com

Ana Paula de FREITAS

Doutora em Educação. Professora da Universidade de São Francisco – USF, São Paulo, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996> |  freitas.apde@gmail.com


SANTOS, Paula Waldomiro dos; FREITAS, Ana Paula de. *Formação de professores de educação física que atuam com alunos com deficiência*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 2, e0240023, 2024.

RESUMO: este artigo aborda a temática da Educação Inclusiva com foco na formação de professores da área de Educação Física *que atuam* no ensino de alunos com deficiência. A pesquisa, de caráter qualitativo, pauta-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. O objetivo geral desta investigação é compreender a trajetória formativa de professores de Educação Física para atuarem *junto a* alunos com deficiência, especificamente: 1. Como se deu a formação e possíveis implicações para a atuação no contexto da Educação Inclusiva e 2. Desafios que os professores encontram para lidar com alunos com deficiência no cotidiano da escola comum. Participaram do estudo seis professores formados em Educação Física que atuam na rede de educação básica, pública e privada de um município paulista, e que têm em suas turmas estudantes com deficiência. Os dados foram construídos *em* entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas. Em consonância com os princípios metodológicos da teoria histórico-cultural, a análise explicativa possibilitou identificar entraves no processo formativo inicial, tais como: poucos conteúdos sobre a temática do ensino para alunos com deficiência; e disciplinas muito teóricas e apartadas da realidade escolar. Os professores destacaram ainda: falta de apoio por parte da gestão educacional e necessidade de formação continuada, sendo que, no contexto escolar, deveriam ser criados espaços formativos. O estudo permitiu identificar demandas formativas dos professores de Educação Física e os desafios que encontram no cotidiano escolar, contribuindo com reflexões sobre suas necessidades formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva histórico-cultural. Educação Física Escolar. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT: this article addresses the theme of Inclusive Education with a focus on training teachers in the area of Physical Education who work in teaching students with disabilities. This article addresses the theme of Inclusive Education with a focus on training teachers in the area of Physical Education who deal with students with disabilities. The main objective of this investigation is to understand the training trajectory of Physical Education teachers to work with students with disabilities, specifically: 1. How the training took place and possible implications for acting in the context of Inclusive Education and 2. Teachers' challenges in dealing with students with disabilities in everyday school life. The data were constructed in semi-structured interviews recorded and later transcribed. In line with the methodological principles of historical-cultural theory, the explanatory analysis allowed us to identify obstacles in the initial training process, such as: scarce content on teaching for students with disabilities; and subjects that are very theoretical and removed from the school reality. The teachers also highlighted: lack of support from educational management and the need for continued training while, in the school context, training spaces should be created. The study made it possible to identify the training demands of Physical Education teachers and the challenges they face in everyday school life, contributing to reflections on their training needs.

KEYWORDS: Historical-cultural perspective. School Physical Education. Inclusive education. Teacher training.

 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240023>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

THE TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WHO DEAL WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

Paula Waldomiro dos SANTOS¹

Ana Paula de FREITAS²

RESUMO: este artigo aborda a temática da Educação Inclusiva com foco na formação de professores da área de Educação Física que atuam no ensino de alunos com deficiência. A pesquisa, de caráter qualitativo, pauta-se teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano. O objetivo geral desta investigação é compreender a trajetória formativa de professores de Educação Física para atuarem junto a alunos com deficiência, especificamente: 1. Como se deu a formação e possíveis implicações para a atuação no contexto da Educação Inclusiva e 2. Desafios que os professores encontram para lidar com alunos com deficiência no cotidiano da escola comum. Participaram do estudo seis professores formados em Educação Física que atuam na rede de educação básica, pública e privada de um município paulista, e que têm em suas turmas estudantes com deficiência. Os dados foram construídos em entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas. Em consonância com os princípios metodológicos da teoria histórico-cultural, a análise explicativa possibilitou identificar entraves no processo formativo inicial, tais como: poucos conteúdos sobre a temática do ensino para alunos com deficiência; e disciplinas muito teóricas e apartadas da realidade escolar. Os professores destacaram ainda: falta de apoio por parte da gestão educacional e necessidade de formação continuada, sendo que, no contexto escolar, deveriam ser criados espaços formativos. O estudo permitiu identificar demandas formativas dos professores de Educação Física e os desafios que encontram no cotidiano escolar, contribuindo com reflexões sobre suas necessidades formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva histórico-cultural. Educação Física Escolar. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

ABSTRACT: this article addresses the theme of Inclusive Education with a focus on training teachers in the area of Physical Education who work in teaching students with disabilities. This article addresses the theme of Inclusive Education with a focus on training teachers in the area of Physical Education who deal with students with disabilities. The main objective of this investigation is to understand the training trajectory of Physical Education teachers to work with students with disabilities, specifically: 1. How the training took place and possible implications for acting in the context of Inclusive Education and 2. Teachers' challenges in dealing with students with disabilities in everyday school life. The data were

¹ Mestranda em Educação. Professora da Universidade São Francisco – USF, São Paulo, Brasil. E-mail: paulawsantos13@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6083-5070>.

² Doutora em Educação. Professora da Universidade de São Francisco – USF, São Paulo, Brasil. E-mail: freitas.apde@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>

constructed in semi-structured interviews recorded and later transcribed. In line with the methodological principles of historical-cultural theory, the explanatory analysis allowed us to identify obstacles in the initial training process, such as: scarce content on teaching for students with disabilities; and subjects that are very theoretical and removed from the school reality. The teachers also highlighted: lack of support from educational management and the need for continued training while, in the school context, training spaces should be created. The study made it possible to identify the training demands of Physical Education teachers and the challenges they face in everyday school life, contributing to reflections on their training needs.

KEYWORDS: Historical-cultural perspective. School Physical Education. Inclusive education. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Este artigo deriva de uma dissertação de Mestrado em Educação que tematiza a Educação Inclusiva com foco na formação de professores de Educação Física (EF) para o ensino de alunos com deficiência. Teve como objetivo geral compreender a trajetória formativa desses professores para atuar com tais alunos. Para contextualizar a discussão pretendida, começamos por um panorama da formação de professores no cenário brasileiro, em especial professores de EF.

Estudos têm indicado uma crise na formação docente, na medida em que esta, em geral, pauta-se por uma lógica mercadológica, focalizada na transmissão de conteúdos e na prevalência de conhecimentos específicos (como a história da educação, metodologias de ensino, sociologia, psicologia da educação...), que muitas vezes concedem apenas o embasamento teórico e distanciam o professor de sua prática: os cursos de formação docente não têm contribuído para as articulações entre o conhecimento adquirido e as ações dentro da sala de aula (Gatti, 2014; Nóvoa, 2019).

No âmbito da EF também se constata tensões no campo formativo, especialmente no que concerne à divisão na formação em nível superior entre Bacharelado e Licenciatura: tensões que começam pela aprovação da Resolução nº 03/1987 do Conselho Federal de Educação, que dá origem à figura do bacharelado em EF, distinguindo-se da figura do licenciado pleno, de formação generalista, conforme exposto na Resolução nº 7, de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação plena em EF (Brasil, 2004).

Castellani Filho (2016) tece um ensaio sobre essa questão, apontando as disputas de ordem política influenciadas pelos interesses mercadológicos em relação à elaboração das diretrizes curriculares para a formação superior. Para o autor, trava-se uma luta entre setores de direita por um lado (tais como os que defendem o Bacharelado ancorado em referenciais teóricos de viés biomédico e os conselhos de classe, cuja manutenção depende dos profissionais liberais em EF) e, por outro lado, setores de esquerda (como o Movimento Estudantil e o campo acadêmico que, mesmo sem argumentos sólidos, associam a formação do Bacharel ao modo de produção capitalista). Para De Freitas, De Oliveira e Coelho (2019, p. 246), há

décadas “[...] a Educação Física brasileira é atravessada por ricas disputas acadêmicas, políticas e epistemológicas que refletem intenções opostas de projetos de formação humana”.

Foi neste contexto de disputas que, em 2018, mediante a resolução nº 6, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Educação Física (Brasil, 2018). Nesse documento, o curso de graduação em EF assumia uma etapa comum, com um núcleo de estudos de formação geral oferecido em 1600 horas, e uma etapa específica com formação voltada à Licenciatura ou ao Bacharelado, também com duração de 1600 horas.

De Freitas, De Oliveira e Coelho (2019, p. 250) entendem que tal resolução estabeleceu uma ruptura de natureza neoliberal que concretizou um projeto de formação de professores de EF fragmentado em Licenciatura e Bacharelado, e que seu propósito era atender os valores mercadológicos, o que levou à desqualificação da formação docente “[...] já no seu processo inicial, pela negação da totalidade do conhecimento e pelo esvaziamento teórico”.

Quanto à formação de professores de EF para o ensino de alunos com deficiência, interesse deste estudo, o segundo parágrafo do artigo 5 da citada resolução estabelece: “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. 2).

Entretanto, desde a implantação de políticas educacionais inclusivas (BRASIL, 2001, 2008a, 2008b, 2009), estudos destacam que a formação de professores no âmbito da educação inclusiva tem sido mormente esvaziada de fundamentação teórica e conteúdo pedagógico, assumindo um caráter gerencial, instrumental e a distância e, ainda, reforçando a manutenção de um modelo hegemônico de Educação Especial pautado nas vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica (Michels, 2005; Garcia, 2013).

Na formação docente continuada, foram criados alguns programas, como o Programa ‘Educação Inclusiva: direito à diversidade’ (Brasil, 2003), que tinha como diretrizes a disseminação da educação inclusiva em municípios brasileiros e o apoio à formação de gestores e educadores que possibilitasse a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Ao analisarem tal programa, Caiado e Laplane (2009) atestam contradições a sua efetiva implantação, tais como falta de financiamento e disputas entre os setores público e privado no que tange o atendimento do alunado da Educação Especial. Para as autoras, as tensões e os conflitos podem ser,

[...] entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais (Caiado; Laplane: 2009, p. 313).

Em meio a essas contradições, chamamos atenção para as diretrizes curriculares atuais, fundadas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que se sustentam em “[...] um currículo orientado para o ensino por competência e habilidades, em detrimento da produção de conhecimentos” (Freitas; Dainez; Monteiro, 2022, p. 333-334). Na esteira dessas diretrizes, no ano de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada):

Ao defender as competências e habilidades profissionais, a BNC-FC demonstra sem rasura uma concepção de formação centrada na formatação e padronização, sem consideração da diversidade e pluralidade de concepções de formação e atuação docentes que se encontram presentes nos cotidianos das escolas, redes e sistemas de ensino e instituições de formação em todas as regiões do Brasil (Anped, 2020, n.p.).

Neste contexto, visamos abordar a formação de professores que atuam na EF com alunos com deficiência no âmbito da escola regular. Pesquisas indicam que sentimentos como insegurança e medo permeiam a atuação de professores de EF, assim como atitudes nem sempre favoráveis à inclusão escolar (Costa, 2009; Fiorini; Manzini, 2016). Isso nos faz levantar as seguintes questões investigativas: quais as percepções de professores de EF em relação a suas trajetórias formativas? Que desafios enfrentam no cotidiano escolar no que concerne ao ensino para alunos com deficiência? O que revelam esses professores em relação aos conhecimentos teóricos e às práticas pedagógicas necessários para assegurar a aprendizagem desse público?

Buscando respostas a essas indagações, este estudo tem como objetivo geral compreender a trajetória formativa de professores de Educação Física para atuarem com alunos com deficiência.

Especificamente, visamos identificar: 1. Como se deu a formação e possíveis implicações para a atuação no contexto da Educação Inclusiva e 2. Desafios que os professores encontram para lidar com alunos com deficiência no cotidiano da escola comum.

Além desta introdução, organizamos o texto em quatro partes. A seguir, explicitamos o referencial teórico-metodológico histórico-cultural que embasou a investigação, especialmente as ideias de Lev Vigotski sobre as condições de desenvolvimento de crianças e jovens com deficiência, e também alguns estudos contemporâneos sobre educação inclusiva

e educação física escolar. Segue-se a metodologia desenvolvida para alcançar os objetivos propostos, e depois uma seção na qual os resultados são explicitados e discutidos em diálogo com o referencial teórico e com pesquisas das áreas da Educação Especial e Educação Física Escolar. As considerações finais trazem uma síntese dos principais achados da investigação.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

As possibilidades de desenvolvimento de indivíduos com deficiência foi tema de estudo de Lev Vigotski (2021) no início do século 20. Seu interesse sempre se pautou pela compreensão do desenvolvimento humano. Em diálogo com as teorias psicológicas em evidência em sua época, especialmente as teorias objetivas (como a comportamental), e as teorias idealistas (como a Gestalt) enfatizava-se a necessidade de uma abordagem psicológica que explicasse o novo homem que surgia em uma nova sociedade na antiga União Soviética pós-revolução socialista de 1917.

Em vista disso, Vigotski (1995) se apoia nas proposições de Marx e Engels sobre o materialismo histórico e dialético, enfatizando a necessidade de pensar o desenvolvimento humano, não apenas em suas condições biológicas, mas sobretudo considerando os fatos históricos, sociais e culturais da história humana. Vigotski defende a tese de que o homem é fruto de sua história pessoal atrelada à história social e cultural. Para ele, o desenvolvimento humano tem natureza social e diz respeito às possibilidades de inserção do homem nas diferentes práticas culturais.

Com essas ideias, Vigotski (1995) elabora o que denomina Lei Geral do Desenvolvimento Humano: as chamadas funções psíquicas superiores, tais como memória, atenção, pensamento, linguagem, imaginação e formação de conceitos se originam e se desenvolvem duas vezes: “[...] primeiro, no plano social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois dentro da criança” (Vigotski, 2000, p. 26).

A passagem do plano social, externo, para o plano individual, interno, se dá por meio de instrumentos e signos produzidos na cultura humana. Para Vigotski (1995, 2000), a linguagem é signo por excelência; ele apresenta o conceito de significação – criação e uso de signos nas relações sociais. Em outras palavras, o processo de internalização do social para o individual se dá mediado pela semiótica nas diferentes práticas sociais em que os indivíduos se envolvem. Segundo Pino (2005, p. 66, grifo do autor), “[...] na medida em que as ações da criança vão recebendo a *significação* que lhe dá o Outro [...] ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano”.

Assim, com base na tese da dimensão social do desenvolvimento humano, consideramos que os professores, nas relações de ensino que estabelecem com os estudantes

em sala de aula, têm o papel central de tornar o ensino significativo para todos (Smolka, 2010). O contexto escolar é um espaço propício para as mediações sistematizadas e intencionais de professores. Isso não é diferente quando há alunos com deficiência em sala de aula.

Vigotski (2021), em seus estudos sobre os indivíduos com deficiência, argumenta que o desenvolvimento humano tem natureza social. Ele compreende a deficiência como um conceito dialético: a qual pode tanto ser via de impossibilidade ou via de possibilidade, a depender de como a criança com deficiência é vista por seu grupo social. As limitações orgânicas não definem as condições de desenvolvimento da criança acometida por alguma deficiência, pois seu desenvolvimento não está atrelado a essas limitações, mas decorre das oportunidades oferecidas a ela no âmbito social. Assim, o autor deixa claro que o desenvolvimento é decorrente de como o entorno social se comporta diante da deficiência.

Vigotski (2021) insiste na ideia de que não é possível investir nas dificuldades inerentes à deficiência, denominadas de consequências primárias; mas é necessário considerar as consequências secundárias, produzidas nas relações sociais e no modo como o coletivo compreende a criança que apresenta alguma deficiência. Para ele (2021, p. 2017, grifo nosso), “[...] é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas consequências diretas; inversamente, a luta contra as dificuldades na *atividade coletiva é legítima, frutífera e promissora*”. Neste caso, o olhar do professor para o aluno com deficiência precisa focar as potencialidades nas interações sociais, em atividades coletivas.

No cotidiano escolar, a aula de Educação Física pode ser espaço privilegiado para inserção de alunos com deficiência, por ser um contexto de grande interação entre eles. Como dito, Vigotski entende que a aprendizagem é fruto das relações sociais. Para ele, “[...] todas as formas superiores de atividade intelectual própria do homem se formaram e se desenvolveram apenas no processo da vida social coletiva” (Vigotski, 2021, p. 199).

Para que seja possível tornar as aulas de EF um ambiente favorável ao desenvolvimento de todos os alunos, é necessário investimento na formação de professores. Estudos sobre a EF escolar e o ensino para alunos com deficiência têm apontado para as demandas formativas dos professores no sentido de lidarem com esse alunado.

Chicon (2005) salienta a necessidade de os professores organizarem os conteúdos, adotarem métodos e elaborarem objetivos que lhes possibilitem trabalhar com a diversidade de alunos e valorizar o potencial de cada um. O estudo de Andrade e Freitas (2016) também destaca que os professores de EF precisam de formação para que possam desenvolver planos de aula que considerem as singularidades de seus alunos, a fim de buscarem as estratégias mais adequadas para a inserção de alunos com deficiência nas práticas escolares. Fiorini e Manzini (2016) constatam que as necessidades formativas de professores extrapolam o conhecimento sobre as características da deficiência. Seu estudo indica que as principais demandas formativas dizem respeito ao modo de organização da sala de aula e de realização das práticas pedagógicas.

Greguol, Malagodi e Carraro (2018) salientam a necessidade de os professores desenvolverem atitudes positivas diante do aluno com deficiência e da inclusão escolar, e que tais atitudes têm a ver com uma formação profissional de qualidade.

Orientadas por esse referencial teórico, compreendemos que a formação de professores para lidar com o alunado com deficiência precisa propiciar, tanto na formação inicial como na formação continuada, conhecimentos e reflexões sobre as possibilidades de desenvolvimento desses alunos, considerando as condições oferecidas pelo meio social e suas singularidades. Com base nessas ideias, a seguir apresentamos o desenvolvimento da pesquisa empírica.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi desenvolvido por uma abordagem qualitativa com base nos princípios metodológicos elaborados por Vigotski (1995). Estudioso do desenvolvimento humano, ele fundamentou suas proposições teóricas e metodológicas no materialismo histórico-dialético. Freitas (2003), ao discorrer sobre essa abordagem, argumenta que se trata de um caminho significativo para outro modo de produção de conhecimento que valoriza os processos de interação entre pesquisador e pesquisado. Para a autora, as particularidades do fenômeno a ser pesquisado devem ser compreendidas enquanto instâncias de uma totalidade social, ou seja, os fenômenos a serem estudados são analisados em toda sua complexidade, considerando as dimensões sociais, políticas e históricas que os constituem.

Vigotski (1995) explicita que a pesquisa deve analisar o processo, e não os fatos, a fim de entender a história de um comportamento desde sua origem, suas mudanças ao longo do tempo, pautando-se por uma análise explicativa e não descritiva. Com uma análise explicativa dos fatos, irá à raiz do problema, revelando sua origem histórica de desenvolvimento e evitando compreender apenas pontos externos e superficiais do objetivo do estudo (Pino, 2005).

Tendo em vista tais princípios metodológicos, realizamos o estudo empírico com professores de EF atuantes na educação básica de um município de médio porte localizado na região sudeste do Estado de São Paulo. Inicialmente, entramos em contato com a Secretaria de Educação (SE) do município para solicitar autorização para a realização do estudo.

Após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, solicitamos à SE a indicação de professores de EF que atendessem aos seguintes critérios: professores formados em EF, bacharelados e/ou licenciados, atuantes na rede básica de ensino e que, em 2021, ano da realização do estudo, tivessem alunos com deficiência em suas turmas. Seis professores com essas características foram indicados e convidados a participarem do estudo. Após aceite de todos, procedemos ao agendamento de entrevistas com eles.

Segue um quadro de caracterização dos professores participantes:

QUADRO 1 - Caracterização dos Participantes

Professor³	Idade	Ano de conclusão da graduação	Tipo de Graduação	Etapa escolar em que atua
Prof. Teodoro	42 anos	2002	Bacharelado/ Licenciado	Educação Infantil Ensino fundamental I e II Ensino Médio
Prof. Alex	33 anos	2010	Licenciado	Ensino fundamental I
Prof. Renan	32 anos	2011	Licenciado	Educação Infantil
Prof. João	38 anos	2019	Licenciado	Ensino fundamental I e II Ensino Médio
Prof. Jair	40 anos	2007	Bacharelado/ Licenciado	Ensino fundamental I e II
Prof. Paulo	29 anos	2015 – licenciatura 2017 – bacharelado	Bacharelado/ Licenciado	Ensino fundamental I e II

Fonte: As autoras.

Como instrumento de construção de dados, elegemos a entrevista semiestruturada. Minayo (2013) afirma que a entrevista é a estratégia de coleta de informações mais usual em pesquisas de abordagem qualitativa. Esse formato tem por característica principal a orientação por um roteiro prévio.

Elaboramos um roteiro seguindo as orientações de Manzini (2004, p. 2) “[...] com perguntas principais complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. As questões principais diziam respeito à formação dos professores e a suas experiências com a educação inclusiva. No decorrer das entrevistas, fomos complementando com questões circunstanciais, sempre que julgamos necessário mais esclarecimentos sobre o que estava sendo relatado.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, primeira autora deste artigo, agendadas com cada um dos professores conforme suas disponibilidades de dia e horário. Tivemos a preocupação de criar um ambiente favorável ao estudo, permitindo o diálogo e a interação entre a pesquisadora e cada professor de EF participante.

³ Todos os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes

Tendo em vista o contexto pandêmico da COVID 19, tais entrevistas foram realizadas via aplicativo *Google meet* no segundo semestre de 2021. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas em ortografia regular. Deste modo, foram transformadas em textos escritos armazenados em nuvem sob responsabilidade da pesquisadora.

Segue um quadro em que se caracterizam as entrevistas com os professores de Educação Física participantes do estudo.

QUADRO 2 - Caracterização das entrevistas

Professor	Duração da entrevista
Prof. Teodoro	1 horas e 10 minutos
Prof. Alex	35 minutos
Prof. Renan	37 minutos e 30 segundos
Prof. João	1 hora e 02 minutos
Prof. Jair	1 hora e 10 minutos
Prof. Paulo	29 minutos e 06 segundos

Fonte: As autoras.

No processo analítico, nos aprofundamos nas transcrições a fim de identificar respostas aos nossos objetivos nos dizeres dos professores. Nesses textos, fomos anotando as temáticas recorrentes, tais como: lembranças da formação inicial, desafios encontrados na formação inicial, experiências com estudantes com deficiência, desafios na atuação com estudantes com deficiência, modos de enfrentamento dos desafios, e experiências com formação continuada. Em consonância com os princípios metodológicos da perspectiva histórico-cultural (Vigotski, 1995; Pino, 2005), procuramos manter nosso foco na natureza dialética da pesquisa. Consideramos aspectos mais amplos (macro), como a história da trajetória formativa dos docentes e as relações envolvidas nessas trajetórias e aspectos mais singulares (micro), como aquelas que estabelecem com os alunos com deficiência e as práticas que desenvolvem com eles. Buscamos não somente descrever os dados, mas encontrar explicações para os dizeres dos professores.

Para a apresentação dos resultados, neste artigo trazemos excertos das entrevistas orais transcritas, que nos permitem conhecer aspectos das trajetórias formativas dos professores, bem como os desafios que enfrentam no ensino de alunos com deficiência.

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E DESAFIOS DOCENTES PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Questionados sobre sua formação inicial, os professores Jair e Alex revelam a insuficiência desse processo.

Então eu tive sim o contato com a questão da formação para alunos com deficiência, mas **ela não foi suficiente**, até mesmo pela carga horária e não pela impossibilidade da faculdade de oferecer ou do corpo docente de oferecer e sim que a grade horária fez que, com certeza, o número de horas oferecidos para este público, esse trabalho com este público fosse de minuto, além de tudo **eu não consegui vivenciar ela na prática**. (Prof. Jair, 22/10/2021)

Eu tive uma matéria durante um semestre, mas eu achei muito vaga assim, sem nenhum tipo de prática, é teve teórica, mas eu achei bem, assim não posso falar que eu saí de lá sabendo lidar com alguma deficiência logo de cara assim, a gente foi aprendendo no dia a dia mesmo, né? Procurando saber, porque na graduação mesmo não sai com nenhum tipo de experiência, nada assim, achei bem ralo mesmo essa parte da Educação Especial na minha graduação. (Prof. Alex, 17/09/2021)

Os dizeres dos professores destacam as fragilidades formativas percebidas por eles: formação superficial, carga horária reduzida e falta de articulação entre os conteúdos teóricos e as práticas. Suas narrativas vão ao encontro dos achados de Gatti (2014) em seu estudo sobre a formação inicial de professores para a educação básica.

A autora constatou que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura oferecidos se distanciam da realidade da estrutura curricular, em razão da desconexão entre o projeto pedagógico e os componentes curriculares propostos na graduação, sem integração entre teoria e prática, e sim uma formação pedagógica superficial de seus fundamentos, que deixa de habilitar os graduandos para atuarem em escolas.

A formação inicial põe foco no conhecimento teórico, sem associação com as experiências e conhecimentos adquiridos na prática, fato que não atende a necessidade do futuro professor que irá atuar na escola.

Neste contexto, Michels (2005) destaca que o currículo dos cursos de graduação não pode ser descolado da escola, dos docentes, dos discentes e relações sociais, ou seja, estes currículos devem ser elaborados levando em conta todos os agentes educacionais, o ambiente e as relações estabelecidas entre eles, pois os currículos abordam, mesmo que de maneira implícita, valores e normas que são difundidos pela escola e os professores.

Constata-se uma grande necessidade de mudança na formação inicial, que possibilite a articulação entre a teoria e situações que os futuros professores vivenciarão no contexto escolar, pois este ambiente deve ser considerado um local de formação. As formações precisam

ofertar ao futuro professor componentes que desenvolvam conhecimentos capazes de lhe garantir suporte para as situações vivenciadas no contexto escolar (Gatti, 2014).

Quanto à formação inicial de futuros professores de EF, o estudo de Bisconsini e Oliveira (2018) analisou a Prática como Componente Curricular (PCC) no processo de formação inicial em um curso de licenciatura em Educação Física. Os resultados do estudo revelaram que os graduandos ainda não tiveram muitas oportunidades de aprender em outros espaços, discutir e problematizar questões do cotidiano escolar, embora, no Projeto Político Pedagógico do curso, haja a previsão de ocorrência de PCC. As autoras argumentam que os futuros professores de EF precisam ter oportunidades de desenvolver capacidades para uma postura mais ativa e autônoma nas escolas em que atuarem, mas para isso, é preciso

[...] um olhar mais profundo sobre a formação social dominante do qual o ensino faz parte e a observação direta desse mesmo sistema. Pela imersão nesse contexto e compreensão dos seus conflitos, os futuros professores poderão manter ou transformar antigas posturas na área da EF, cabe aos cursos oferecer subsídios para que essas escolhas sejam, de fato, conscientes (Bisconsini; Oliveira, 2018, p. 466)

Constatamos que os dizeres dos professores Jair e Alex vão ao encontro do que revelou o estudo de Bisconsini e Oliveira (2018) sobre a falta de oportunidades de os estudantes de EF vivenciarem o cotidiano escolar e aprenderem com essa vivência.

A seguir, nos dizeres dos professores Teodoro e Alex, percebemos a importância de se considerar a escola e as trocas possíveis neste espaço, como um ambiente de formação.

A minha experiência com crianças com necessidades especiais ela tem uma base empírica muito forte, eu nunca fiz um curso específico, eu nunca fiz um curso... uma pós-graduação específica sobre isso, **eu acabo apreendendo com colegas que tem mais experiência e mais conhecimento que eu nesta área** [...] Falta discurso, diálogo [...] Falta a gente invadir no bom sentido, invadir um pouquinho o espaço do outro, **a coordenadora, diretora, eu invadir um pouco o espaço do outro, porque ai eu vou entender um pouco melhor qual a necessidade que tem lá e outro vai entender um pouco melhor da necessidade que tem aqui** e, muitas vezes, eu não estou percebendo a necessidade que eu tenho e aí que vai entrar um outro profissional, que pode ser a diretora ou coordenadora ou mesmo a professora, e falar: olha eu acho que a gente precisa conversar, vamos entender melhor como funciona o processo do trabalho com as crianças com deficiência [...] (Prof. Teodoro, 06/09/2021)

Sim, a dificuldade é diária né, principalmente com o autista que cada dia é um dia novo para eles né? Então **para mim foi na prática, no dia a dia, conversando com outros professores, colegas, o que você faz, o que dá certo para você, o que não dá certo**, mas é no dia a dia que eu falo assim e ir atrás também né? Atrás de alguma coisa que deu certo para alguém ou ler. Eles [os alunos com deficiência] estão aí, se a gente não for atrás a gente os deixa de lado e eu não gosto, eu gosto que eles participem até

o fim, né. (Prof. Alex, 17/09/2021)

Ano passado teve um curso online, mas só isso mesmo, ofereceram, **mas não tem um diálogo**. O curso oferecido deveria ser obrigatório e além de ser obrigatório **deveria ter a conversa da gestão da escola, em perguntar: e aí? O curso foi legal? O que você aprendeu lá? Está colocando em seu dia a dia?** Então eu fiz o curso, fiz tudo certinho tal, nenhuma gestora veio conversar comigo, eu que fui colocando as coisas no meu plano de aula... (Prof. João, 27/09/2021)

Os dizeres dos professores denotam que eles buscam preencher suas necessidades formativas em relação ao ensino para alunos com deficiência junto a seus pares. Sobre isso, Falkenback et al (2007) destacam que, muitas vezes, a falta de vivência no contexto pedagógico com os alunos com deficiência, somada a uma atuação isolada, com ausência de trocas de experiências e diálogo com os demais colegas, levam o professor a tomar decisões equivocadas a respeito de uma prática inclusiva.

Além disso, muitas das ações realizadas pelos professores originam-se de vivências já obtidas em suas trajetórias pessoais de como lidar com a inclusão, sem, no entanto, fazerem uma reflexão entre suas práticas e as concepções teóricas que as sustentam.

O estudo de Millan *et al.* (2023) destaca a importância das formações continuadas voltadas para práticas colaborativas, na medida em que estas podem contribuir para as atuações docentes com alunos com deficiência. Para as autoras, a dificuldade na oferta de formações com enfoque colaborativo está na falta de recursos humanos e tempo coletivo entre os profissionais para desenvolverem e estabelecerem o trabalho conjunto.

Os professores entrevistados também revelaram suas expectativas em relação aos gestores escolares, no sentido de que estes exerçam seu papel formativo. Sobre isso, Falkenbach et al (2007) e Millan et al (2023) salientam a necessidade de apoio da gestão escolar para a organização de práticas colaborativas, pois tais práticas permitem momentos de trocas de experiência e de reflexão sobre as práticas, o que é fundamental para as ações de inclusão. Para Millan et al (2023, p. 204), “é necessária a criação de uma cultura colaborativa escolar, mas também de diretrizes governamentais que apoiem essas ações”.

Tais ideias vão ao encontro das proposições de Vigotski (1995) sobre a importância das interações sociais e do papel do outro para as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano. Para o autor, as situações coletivas, colaborativas, permeadas pelo diálogo, são fonte do desenvolvimento.

Diante das fragilidades formativas reveladas pelos professores entrevistados, notamos que a formação continuada ainda é um desafio que eles enfrentam no cotidiano escolar. Além disso, também pudemos identificar outros desafios, como relatado pelos professores Paulo, Jair e Renan, em relação a ter alunos com deficiência nas turmas:

Bom é, sempre todo ano né, principalmente nas escolas, sempre aparecem as crianças em algumas turmas com algum tipo de deficiência ou síndromes né? E aí **nem sempre a gente se sente preparado para algumas síndromes ou deficiências né?** Então nós temos que **correr atrás da melhor adaptação possível** aí para dar aula para estes alunos né? [...] Bom, a primeira coisa, dependendo da deficiência, **o desafio são as adaptações né? A gente vai trabalhar com um aluno e os outros trinta o que faz né?** Então temos que equilibrar as atividades, é o maior desafio ao se trabalhar com estes alunos né? (Prof. Paulo, 15/09/2021)

Olha normalmente quando a gente recebe a informação que tem um aluno com deficiência, geralmente vou verificar se tem alguma coisa documentada dele, algum laudo, se ele realmente chegou com algum histórico que pudesse nos ajudar a entender como funciona, mas, muitas vezes, **a gente só descobre quando ele já está na nossa frente, porque não foi passado, só chegou que tinha uma matrícula nova, mas não especificando a questão da deficiência.** [...] Eu sinto que **eu fico devendo um pouquinho para este tipo de aluno.** (Prof. Jair, 22/10/2021)

Na escola, no começo eu, quando assim, eu saí da faculdade, eu saí meio cru assim, então, **eu não tinha muita bagagem para eu saber o que eu podia fazer com as crianças, tipo alguma atividade mais adaptada** e, então a gente, isso foi uma parte que a gente buscava em nossas formações com os professores, ajuda né? Para saber como lidar, para não deixar a criança sem participar, mas também tomando cuidado com ela. [...] No começo eu achei bem difícil esse processo que você basicamente, eu né, falando por mim, você basicamente vai aprendendo com o tempo, até onde você pode chegar, até onde você pode fazer [...]. (Prof. Renan, 22/09/2021)

Diante das falas apresentadas, salientamos alguns pontos importantes para fins de discussão: o professor Paulo menciona sua falta de preparo para lidar com os alunos e revela que seus desafios estão na busca pelas adaptações específicas para cada tipo de deficiência e na dificuldade em trabalhar com toda a turma e com o aluno com deficiência; o professor Renan diz ter saído “cru” de sua graduação e, que não sabia o que fazer com os alunos; já o professor Jair revela que um desafio é o desconhecimento em relação a ter em sua sala um aluno com deficiência e a falta de informações entre gestão e docência.

As questões abordadas pelos professores permitem-nos perceber a complexidade do cotidiano escolar, como vem sendo abordado por diferentes pesquisas, como as de Caiado e Laplane (2009, p. 311-312):

[e]ssas questões permeiam o cotidiano escolar e provocam uma forte tensão entre professores e gestores e entre professores e familiares, o que nos indica a necessidade de espaços formativos que propiciem o estudo e a reflexão sobre as práticas pedagógicas denominadas inclusivas (Caiado; Laplane, 2009, p.311-312).

Outro ponto que chama atenção nos dizeres dos professores diz respeito à ideia de adaptação curricular, que parece ser o caminho que eles vislumbram, no sentido de construir

práticas que garantam a inclusão do aluno com deficiência. Vigotski (2021), em seus estudos sobre a deficiência, esclarece que há peculiaridades no desenvolvimento de crianças com deficiência, o que requer a busca de caminhos alternativos e recursos especiais. Nesta direção, estudos como os de Andrade e Freitas (2016) e Fiorini e Manzini (2016) indicam a necessidade de os professores de EF criar estratégias de ensino que possibilitem a inserção de alunos com deficiência nas práticas escolares, tais como: dar instruções verbais e por meio de demonstração; privilegiar atividades lúdicas que envolvam a participação de todos os alunos, em detrimento das competitivas; incentivar os alunos a participarem; ajustar as regras de jogos; valorizar as estratégias que os alunos com deficiência criam para participar, entre outras.

Chicon (2005) argumenta que incluir não significa adaptar, mas sim valorizar a diversidade e se comprometer com a construção de uma sociedade inclusiva. Nesta direção, Freitas, Dainez e Monteiro (2022) chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, as adaptações se tornam práticas descontextualizadas ou apartadas do currículo escolar, descaracterizando o papel da escola, que é o de propiciar a todos os alunos o acesso ao desenvolvimento cultural. As autoras discutem que a escola precisa assumir o compromisso de ensinar dando significado ao ensino, ou seja, produzir atividades significativas ao aluno.

Diante disso, salientamos o papel do professor de EF neste processo e a importância de uma formação docente que realmente permita o conhecimento sobre caminhos possíveis de aprendizagem para todos os alunos.

Na narrativa do professor Jair, constatamos o desafio no conhecimento sobre o aluno com deficiência: “quando a gente recebe a informação que tem um aluno com deficiência, geralmente vou verificar se tem alguma coisa documentada dele, algum laudo [...]”. Seus dizeres revelam que, para ele, o diagnóstico médico é importante para compreender como o aluno “funciona”. Tal entendimento pode ter origem na formação em EF, pois, conforme apontado por Castellani Filho (2016), a formação historicamente privilegia referenciais biofisiológicos em detrimento dos de natureza histórico-social.

Deste modo, a análise dos dizeres dos professores nos permite compreender que, por um lado, os docentes têm o dispositivo do compromisso social, conforme apontado por Nóvoa (2019), que diz respeito aos princípios de inclusão social e diversidade cultural. As narrativas dos docentes revelam que eles têm a consciência pedagógica de que para educar é preciso conseguir auxiliar a criança a superar as fronteiras impostas como destino pelo nascimento, pelas famílias ou pela sociedade. Todavia, por outro lado, notamos que os docentes ainda se orientam por concepções de deficiência e do ensino para esses alunos pautadas na prevalência de uma vertente médico-pedagógica (Jannuzzi, 2004).

Outros desafios revelados pelas narrativas dos professores entrevistados são: número de alunos em sala de aula, falta de apoio pedagógico especializado e de profissionais de apoio nas salas de aula que têm alunos com deficiência.

Eu acho que é de suma importância né, que tenha a educação inclusiva, porém, muitas vezes, **a gente precisa de todo o suporte para ter a inclusão e, muitas vezes, a gente não tem**, por exemplo, é lei que cada criança com deficiência tenha um apoio né, mas principalmente na rede pública você não vê isso, **a gente vai para sala e você tem 30 alunos e uma criança com autismo bem severo e ela fica bem dispersa**, às vezes, você não consegue atender com eficácia aquela criança ali e se a gente for atender com eficácia aquela criança a gente deixa os outros 30 alunos de fora, então tem essa dificuldade ai né? (Prof. Paulo, 27/09/2021)

A quantidade de alunos, porque se temos um aluno com deficiência a turma naturalmente tinha que ser menor e é **o professor de dentro de sala é um herói se tiver 25, 27 alunos com dois com deficiência, porque ele não vai dar conta com 25 alunos com as questões que cada um já tem individuais de comportamento, aprendizado** etc. [...] (Prof. Jair, 15/10/2021)

[...] eu acho que não é apenas colocar a criança dentro da escola, acho que tem que dar um suporte para ela e para o professor, porque infelizmente a gente chega lá dentro da escola, como a gente comentou, **no papel é lindo, no papel é maravilhoso**, tem as salas de atendimentos, tudo bonitinho, contraturno, na lei lá tem direito e tem isso, **mas no dia a dia na sala de aula quem está lá é o professor e os alunos e lá é totalmente diferente, a realidade é outra**. (Prof. João, 22/10/2021)

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), em curso no Brasil, traz orientações a estados e municípios para organizar suas ações, de modo a garantir o direito de todos à educação regular, ou seja, a organização de sistemas educativos inclusivos, tendo como foco o público-alvo da Educação Especial: sujeitos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades/superdotação (AH/SD).

A adoção de um sistema educacional inclusivo requer apoio e condições adequadas, tais como: salas reduzidas, propostas curriculares que considerem os processos singulares de aprendizagem etc., para a efetivação de um trabalho pedagógico que leve tais alunos à elaboração do conhecimento escolar (Kassar, 2011; Souza; Pletsch, 2021). Ao analisarmos os dizeres dos professores, notamos que abordam o alto número de alunos em turmas em que há alunos com deficiência. Fiorini e Manzini (2016) destacam a necessidade de os professores mudarem o modo de olhar para as turmas que têm alunos com deficiência, enxergando suas capacidades e potencialidades, e não apenas que há 30 alunos mais um (aquele com deficiência). Para isso, a formação docente, inicial e continuada, se torna essencial.

Para Ferreira (2014), os professores, muitas vezes, se sentem desmotivados em suas ações com este alunado por falta de apoio, orientações, materiais e infraestrutura, destacando ainda que é fundamental o apoio de profissionais especialistas que trabalhem com inclusão para somar com seus trabalhos. Os docentes que entrevistamos não mencionam se os alunos com deficiência de suas turmas frequentam o AEE no contraturno, mas suas falas nos

permitem inferir que, se os alunos têm acompanhamento de professores especialistas, não há diálogo entre esses e os professores das salas comuns.

Diante disso, notamos as contradições entre as políticas de inclusão escolar e as condições concretas de trabalho oferecidas aos professores na sala comum. Um estudo de Padilha e Oliveira (2013) traz uma profunda análise acerca do modo como as políticas públicas têm sido geradas, no âmbito do sistema capitalista. A lógica mercadológica perpassa as políticas educacionais. Para as autoras “a elaboração de políticas de inclusão escolar é atravessada por tensões, embates e negociações entre os interesses de grupos diferenciados, e a análise dessas políticas necessita levar em conta estes aspectos.” (Padilha; Oliveira, 2013, p. 33-34).

Os professores, ao relatarem os desafios que enfrentam, revelam que a ideia da educação para todos ainda não tem se concretizado no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscamos compreender a trajetória formativa de professores de Educação Física para atuarem com alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. Os resultados nos permitiram identificar fragilidades na trajetória formativa dos professores, tanto na formação inicial como na formação continuada: formação inicial aligeirada e sem aprofundamento, carga horária reduzida, falta de relação entre teoria e prática, e falta de apoio e acompanhamento da gestão escolar no que se refere à formação continuada.

Quanto aos desafios, identificamos, além da problemática da formação inicial e continuada, um descompasso entre as diretrizes oficiais para a efetivação de um sistema inclusivo e a realidade do cotidiano escolar. Os docentes que entrevistamos revelaram falta de apoio pedagógico; poucas informações sobre os alunos com deficiência por parte da gestão escolar; escassez de diálogo entre os diferentes atores educacionais; quantidade de alunos na sala e falta de apoio especializado.

No processo de formação docente, destacamos como proposta um novo olhar para as formações continuadas, vislumbrando formações de forma colaborativa, ou seja, permitindo a participação de todos os agentes pedagógicos, pois isto poderá garantir uma aprendizagem mediada pelo diálogo entre os pares, o que vai contribuir para as reflexões sobre as práticas fundadas em teorias pedagógicas e possíveis transformações nos modos de atuação docente.

Consideramos ainda a necessidade de os conteúdos abordados nos componentes curriculares sobre a temática da educação inclusiva levarem os futuros professores a refletir sobre as políticas educacionais e os modos como elas são geradas, para que consigam

compreender o sentido político e ideológico destas políticas, a fim de ter uma formação crítica diante das demandas sociais.

Por fim, salientamos que a formação do professor em EF precisa se deslocar de uma ênfase marcadamente biofisiológica e considerar as relações sociais como fator fundamental para que ocorram a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos no contexto da diversidade. Esperamos que este trabalho gere contribuições para professores de EF e estudantes em formação, e possibilite reflexões sobre possibilidades e necessidades formativas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Milton Azevedo; FREITAS, Ana Paula de. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/64231>. Acesso em: 24 mai. 2023.

ANPED. **Manifesto GT 08 e Anped: parecer CNE para BNC-Formação Continuada**. Rio de Janeiro, 18 jun. 2020. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/manifesto-gt-08-e-anped-parecer-cne-para-bnc-formacao-continuada>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. A Prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 455-470, abr./jun. de 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/SPwXCLvd86qZQqMT358MbQp/#>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 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, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023

BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**,

Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

CAIADO, Kátia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo (2009). **Educação e Pesquisa** (USP), São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wJwjZbnKJKvZ6KGPQ9S5xXd/abstract?lang=pt#>. Acesso em: 21 mai. 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. A formação sitiada. Diretrizes curriculares de Educação Física em disputa: jogo jogado? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, out./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/42256>. Acesso em 03: 03 dez. 2023.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar**: construindo caminhos. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001493242>. Acesso: 14 dez 2021.

COSTA, Vanderlei Balbino da. A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2480?show=full>. Acesso em: 19 Jun 2022.

DE FREITAS, Rogério Gonçalves; DE OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas.; COELHO, Higson Rodrigues. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física e disruptura na formação: apontamentos preliminares. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 245–253, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/21959>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FALKENBACH, Atos Prinz; BATTISTELI, Gisele; MEDEIROS, Juliana; APELLANIZ, Amanda. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física diante da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 15., 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/251.pdf>. Acesso em: 09 Nov. 2022.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Prefácio. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (org.) **Relações de ensino na perspectiva inclusiva**: alunos e professores no contexto escolar. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p. 13-22.

FIORINI, Maria Luisa Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**

- Especial**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (orgs.) **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 26-38.
- FREITAS, Ana Paula de; DAINÉZ, Débora; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Escolarização de alunos com deficiência: o ensino fecundo como via de possibilidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0328-0346, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302> Acesso em: 10 Mar. 2023.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, nº 52, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100 • P. 33-46, dez/jan/fev 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909> Acesso em : 01 Mar. 2023.
- GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, nº, Jan-Mar 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/?lang=pt#>. Acesso em: 04 dez. 2023.
- JANUZZI, Gilberta Martino de. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237> Acesso em: 04 Abr. 2023.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de uma implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf> Acesso em: 05 dez. 2023.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-Rom. ISBN:85-98623-01-6. 10p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em 04 dez. 2023.
- MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, n.2, p.255-272, maio-ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382005000200007&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 20 Fev, 2023
- MILLAN, Ana Elisa; BUENO, Adriana Correa; PAVÃO, Michelle Roberta; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Práticas colaborativas como proposta na educação especial: Revisão sistemática sobre formação docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 20, n. 1, p.189-212, 2023. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4654>. Acesso em: 04 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2013. 407p.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 04 out. 2022.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone. **Educação para todos:** As muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013. 190p.

PINO, Angel. **As marcas dos humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.303p.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Rio Claro, v.16, n. 2, 1286-1306. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126> Acesso em: 05 dez. 2023.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (orgs.) **Questões de Desenvolvimento Humano:** Práticas e Sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas.** Tomo III. Madri: Visor, 1995. 383p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, nº 71, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**, v. 1 São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239p.