

SIGNIFICAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

SIGNIFICATIONS ABOUT EDUCATIONAL INCLUSION PROCESS IN A PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSE

Maria Natálha Gomes Da Silva
Soraya Dayanna Guimarães Santos
Neiza de Lourdes Frederico Fumes
*Universidade Federal de Alagoas
Faculdade São Tomás de Aquino-FACESTA*

Resumo

A compreensão dos sentidos e significados permite entender a relação do indivíduo com a sociedade e a própria construção social humana. Deste modo, esta pesquisa buscou apreender as significações acerca do processo de inclusão educacional em um curso de graduação em Educação Física de uma professora universitária. O presente estudo refere-se a uma pesquisa qualitativa com enfoque na Psicologia Sócio-Histórica, em que tomou parte uma professora universitária do curso de Educação Física, um aluno surdo e um intérprete/tradutor de Libras. Enquanto instrumentos para produção dos dados utilizou-se a observação com filmagem e a autoconfrontação simples (ACS) e para a análise dos dados empregou-se os Núcleos de Significação. A partir da ACS do episódio 03, foram construídos 02 Núcleos de Significação, “Caminhando para uma prática inclusiva” e “Barreiras no processo inclusivo”. No primeiro núcleo são apresentadas as tentativas da professora em incluir o aluno surdo, as incertezas em relação às estratégias e aos recursos pedagógicos para a efetivação da sua prática inclusiva, a autoanálise de sua prática e a análise da participação do aluno surdo nesse processo. O segundo núcleo trata das dificuldades e insatisfações encontradas pela professora para a promoção da inclusão do aluno surdo. O processo vivenciado pela docente objetivando a inclusão perpassa por pontos que contribuíram em sua prática pedagógica inclusiva, em que incertezas e acertos são apresentados, os quais acabam por levá-la a constituir novas significações em relação à sua atividade profissional e ao processo de inclusão, com a ACS sendo fundamental nas novas significações da professora.

Palavras-chave: Prática docente. Inclusão. Educação Superior.

Abstract

The comprehension of the sense and meaning allows understanding the relation of the individual with the society and the own human social construction. Thus, this research aimed to understand the meanings about the educational inclusion process in an undergraduate course in Physical Education of a university professor. The present study refers to a qualitative research with a focus on Socio-Historical Psychology and the participants were a Physical Education professor, a undergraduate student with deafness and an interpreter/translator of Brazilian Sign Language (Libras) – all linked in a Physical Education undergraduate course of a private faculty. As instruments for data production, it was used the observation with recording and Simple Self-Confrontation (SSC). The data analysis used the Significance Nuclei. The analysis of episode 03 allowed the construction of two Significance Nuclei “Walking for an inclusive practice” and “Barriers in the inclusive process”. In the first nucleus were presented the teacher’s attempts to include the student with deafness, the uncertainties regarding strategies and pedagogical resources for the implementation of her inclusive practice, the self-analysis of her practice and the analysis of the deaf

student's participation in this process. The second nucleus dealt with the difficulties and dissatisfactions found by the teacher to promote the participation and the inclusion of the deaf student. The process experienced by the teacher aiming at inclusion run through points that contributed to her inclusive pedagogical practice, in which uncertainties and correctness allowed to constitute new meanings in relation to her professional activity and the inclusion process. In this way, the SSC played a fundamental role for the new significations of the teacher, enabling evolutions in her professional practice.

Keywords: Teaching practice. Inclusion. High Education.

1 Introdução

A Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, perspectiva que fundamenta este estudo, considera o homem como ser social e participante do processo histórico, que se constituía partir dele e que nele tem origem as funções psicológicas superiores (AGUIAR, 2007; LUCCI, 2006). A relação do homem com o meio social caracteriza-se por ser mutável, uma vez que, o homem ao transformar o meio, habilita-o para a criação de novos homens (VIGOTSKI, 1998).

O ser social, ao se inserir em um contexto sócio-histórico e por meio das suas experiências na cultura construída por seus precedentes, desenvolverá o seu mundo psicológico (AGUIAR, 2007). Nesta perspectiva, a Psicologia Sócio-Histórica apresenta algumas categorias que colaboram no entendimento desse processo entre o homem e o âmbito social. Especificamente neste estudo, faremos uso da categoria sentidos e significados, que contribuiu para a apreensão do processo de inclusão educacional.

A compreensão dos sentidos e significados permite entender a relação do indivíduo com a sociedade e a própria construção social humana, uma vez que o comportamento humano se constrói em sociedade. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p.227), “[...] o sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade”. Por sua vez, o significado da palavra é um componente indispensável, considerado como uma generalização ou conceito, permitindo uma estabilização de ideias por um determinado grupo, e essas ideias por sua vez são utilizadas na constituição do sentido (VIGOTSKI, 1996; COSTAS; FERREIRA, 2011).

Apreender os sentidos e significados significa ir além das aparências, buscando informações acerca do processo histórico de constituição do objeto estudado. Para instrumentalizar este processo de apreensão foram propostos os Núcleos de Significação, tendo como metodologia a conexão de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios (AGUIAR; OZELLA, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

No que diz respeito à formação de professores universitários, nota-se um grande desafio para exercer esse papel, principalmente pela fragilidade existente em relação aos aspectos didáticos e pedagógicos neste processo formativo (ISAIA; BOLZAN, 2011).

Isto se deve, em grande parte, pela não exigência de formação que abarque os saberes inerentes à docência na Educação Superior, o que acaba por ser uma questão paradoxal, já que estes cursos são voltados para formação de professores (SOARES; CUNHA, 2010).

Moreira (2004) aborda que os cursos de graduação necessitam da inserção de conteúdos referentes à inclusão de pessoas com deficiência, visto que as disciplinas que envolvem essa temática são insuficientes nos currículos, para que assim se proporcione a oportunidade de se ter uma formação embasada no respeito às diversidades e que possa contribuir na construção de uma educação baseada no princípio da equidade.

Santos (2016) afirma que a formação de professores para trabalhar com a perspectiva inclusiva não deve se restringir à formação inicial, necessitando-se de uma continuidade ao longo de todo o exercício docente e por toda a vida.

Deste modo, para a consolidação de uma Educação Superior pautada na perspectiva inclusiva, faz-se necessário que o professor esteja em processo de constante reflexão perante a sua prática docente, de modo que reconheça as necessidades educacionais dos alunos e as possíveis falhas no seu processo de formação, para que assim os objetivos do processo ensino-aprendizagem possam ser adequados de acordo com o desenvolvimento dos alunos (MELO, 2013; PIMENTEL, 2012).

Sendo assim, o estudo em questão buscou apreender as significações acerca do processo de inclusão educacional em um curso de graduação em Educação Física de uma professora universitária.

2 Método

O presente estudo refere-se a uma pesquisa de cunho qualitativo com enfoque na Psicologia Sócio-Histórica, embasada pelo materialismo histórico-dialético. Os estudos dessa natureza não se instrumentalizam em razão de resultados, mas sim na “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 apud FREITAS, 2002).

Sendo assim, o pesquisador se orienta para entender os acontecimentos em toda a sua complexidade e em seu período histórico, ou seja, não se concebe “[...] artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 27).

2.1 Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa: 1) A professora universitária, Lilli¹, 43 anos de idade, graduada em Educação Física e Mestre em Ciências da Saúde, que ministrava aulas em

¹ Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato, e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

um Curso de Bacharelado em Educação Física de uma faculdade privada do estado de Alagoas, no qual em sua turma estava presente um aluno com surdo; 2) O aluno surdo, Luan, tinha 28 anos, cursava o 7º período do Curso de Bacharelado em Educação Física e usava a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação; 3) o Tradutor/Intérprete de Libras, Leonardo, que trabalhava no Curso de Bacharelado em Educação Física (que o aluno Luan estudava).

2.2 Os instrumentos e os procedimentos de produção dos dados

Os instrumentos utilizados para desenvolver esta pesquisa foram:

1) Observação participante com filmagem. De acordo com Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), este método é apropriado em situações difíceis de serem observadas e descritas, uma vez que permite a possibilidade de rever as gravações mais de uma vez e em decorrência disso, o pesquisador pode identificar pontos que, porventura, haviam passado despercebidos anteriormente.

2) Autoconfrontação simples (ACS), proposta por Clot e Faïta (2000), consiste em um procedimento metodológico, no qual o pesquisador e o sujeito pesquisado assistem as filmagens do sujeito realizando a atividade que lhe compete, comentando e avaliando as cenas filmadas. É um processo de transformação de si, que permite repensar a atividade do sujeito.

Para obtenção dos resultados ocorreram filmagens das aulas da professora universitária Lilli, que tinha a presença de um aluno surdo (Luan). Em seguida, este material foi editado e foram construídos episódios com situações de ensino que demonstrassem dificuldades, estratégias e proposições de ensino envolvendo a professora e o Luan.

Foram utilizados para a ACS seis episódios, sendo cada um deles representando uma aula ministrada. Para este estudo utilizamos apenas o episódio 3, intitulado “Desenrolando o barbante”, com duração de 5 minutos e 15 segundos.

O episódio teve início com a professora Lilli pedindo para que o intérprete desenrolasse o barbante, que foi um dos recursos pedagógicos que ela utilizou nesta aula. Enquanto o intérprete realizava essa tarefa, a professora continuou a explicar o conteúdo da aula, de modo que o aluno surdo ficou sem compreender o que estava sendo dito, uma vez que o seu foco se voltava ao barbante que estava sendo desenrolado pelo intérprete.

Importante informar que este material integra parcialmente a tese de Santos (2016), estando armazenado no banco de dados do Núcleo de Estudo em Educação e Diversidade (NEEDI).

O estudo foi aprovado no Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas (número de protocolo 439.400).

2.3 Os procedimentos de análise e interpretação dos dados

Para análise dos dados, o material coletado foi submetido aos procedimentos para a constituição dos Núcleos de Significação, como mencionado anteriormente, proposto por Aguiar e Ozella (2006).

Inicialmente, foi feita a leitura da transcrição da autoconfrontação e foram destacadas as falas mais relevantes no discurso da professora, no que se refere à inclusão/exclusão do aluno surdo e sua prática pedagógica, elaborando assim os pré-indicadores.

Posteriormente, os pré-indicadores foram agrupados de acordo com a semelhança e contradição entre eles, formando-se os indicadores. Completando o processo, os Núcleos de Significação foram criados a partir dos indicadores, de modo que apontassem aspectos importantes e caracterizadores da fala da professora no processo inclusivo.

3 Resultados e discussão

A partir da ACS do episódio 3 foram construídos dois Núcleos de Significação: o primeiro foi nomeado como: “Caminhando para uma prática inclusiva”, em que são tratadas as tentativas da professora de incluir o aluno surdo nas aulas, as incertezas da docente no decorrer do processo educativo em relação às estratégias e recursos pedagógicos para a efetivação da sua prática inclusiva, a sua autoanálise acerca dessa prática, além da análise da participação do aluno surdo nesse processo. O segundo núcleo, intitulado “Barreiras no processo inclusivo”, refere-se às dificuldades e insatisfações encontradas pela professora para promover a inclusão do aluno surdo nas aulas.

No que se refere à análise dos Núcleos de Significação formados, acredita-se ser mais relevante para responder as questões deste estudo o primeiro núcleo, levando em conta a riqueza de sentidos e significados presentes nos dados produzidos pela professora em relação ao processo inclusivo.

Neste episódio, pode-se ver que a professora Lilli, na tentativa de incluir o aluno surdo, acreditava que deveria dar visibilidade, no entanto, de acordo com Santos (2016), devem ser criadas estratégias pedagógicas que venham a possibilitar a aprendizagem desse aluno e não evidenciá-lo no processo educacional. Esta última situação pôde ser percebida em diferentes pré-indicadores retirados da participação da professora Lilli no decorrer da ACS, quando em diversas situações ela apontou que poderia ter colocado Luan no centro de suas intervenções. Os pré-indicadores a seguir demonstram isto: “Olhando a aula agora, eu poderia ter usado o Luan [aluno surdo] naquele momento, ao invés de usar o aluno X”, “Pegava o Luan desde o início para ser meu ajudante” e “Teria colocado o Luan como fator principal, para me ajudar nessa aula”.

A professora enxergava que a melhor estratégia para promover a participação do aluno, pelo menos naquele momento, era trazer Luan como exemplo/modelo em

suas aulas. Ressalta-se aqui que não se está dizendo que trazer o aluno com deficiência como modelo/auxiliar nas aulas seja um equívoco, mas que se deve evitar o excesso de situações como estas, uma vez que existem outras formas de promover a participação e a inclusão, como a demonstração das atividades realizadas pelo próprio professor e a produção de recursos pedagógicos que atraíam a atenção do aluno com deficiência e despertem nele o desejo de aprender (SANTOS, 2016).

Em outro momento da aula, a professora decidiu propor uma atividade em dupla: “Nessa aula eu gostei muito, porque na hora que eu fiz em dupla, ele [Luan] interagiu com outro colega” e “Ele regulou o banco, regulou a distância, regulou o guidão”.

As atividades em conjunto consistem em fundamentais estratégias para a aprendizagem, tendo em vista que a aprendizagem se refere a um processo socialmente mediado pelo outro, em que as parcerias propiciam ao sujeito possibilidades de ter diferentes ideias, a pensar em coisas que não se havia pensado anteriormente e lidar melhor com as diversidades (MOTTA et al., 2008).

Faz-se pertinente expor o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposto por Vigotski (1998), para que o estudante chegue ao nível de desenvolvimento potencial ele pode desenvolver atividades em dupla ou em grupos, de forma que possa se utilizar dos conhecimentos dos parceiros mais experientes para evoluir sua aprendizagem. Considerando que, aquilo que a pessoa faz com auxílio hoje (ZDP), ela pode desenvolver amanhã sem ajuda (Zona de Desenvolvimento Real) (SANTOS, 2016).

Nesta intervenção da professora, nota-se a interação do aluno surdo com outro aluno da sala, e mais que isso, uma interação com realização da atividade proposta, evidenciando assim mais uma possibilidade de inclusão, sem necessariamente colocar o aluno surdo no centro desse processo. Além disso, em decorrência da atividade em dupla, houve uma resposta positiva de Luan, quando a professora avaliou que: “a atividade toda ele se sentiu bem”. Nessa situação, a inclusão pode ter sido vivenciada pelo aluno surdo, segundo a professora pelo bem-estar ao cumprir o que foi orientado.

Ainda na ânsia de se proporcionar uma prática pedagógica inclusiva, Lilli se utilizou de diversos recursos pedagógicos para ministrar a aula: “Eu levei como um elemento a mais se precisasse: o cavalete. Eu também usei aquele fio de prumo para poder regular a bicicleta”; “Quase não usei o cavalete com as folhas porque ele ficou muito escondido no canto”; “Então, o cavalete eu levaria [...]”; “Eu queria mostrar as figuras que eu coloquei para o Luan entender a distância, a altura, eu tive que levar o meu retroprojetor, e aí ficou realmente um ‘balaio de gato’”.

Diante desta multiplicidade de recursos pedagógicos, a professora demonstrou algumas incertezas, pois ao mesmo tempo em que ela acreditava que tais recursos iriam instrumentalizar a sua atividade docente, percebia que o uso excessivo deles a

atrapalhavam e isso pode ser notado retornando a um pré-indicador em que afirmou: “[...] realmente, ficou um balaio de gato”.

No entanto, é possível constatar transformações na autoanálise que a professora fazia de suas aulas, uma vez que ela própria verificou que apenas um recurso seria suficiente por ser mais significativo e facilitar a compreensão de todos os alunos. Segundo Lilli: “o fato de ter aquelas carinhas ali [ícones com a percepção de esforço], não precisava mais de nada”. Por se tratar de uma aula de caráter prático, a professora Lilli utilizou como recurso pedagógico ícones, que demonstravam percepções de esforço com intensidades diferentes, auxiliando assim no entendimento dos alunos sobre o conteúdo ministrado.

Os recursos imagéticos se tratam de uma ferramenta interessante para proporcionar a apreensão do conhecimento de alunos surdos, todavia, apesar de sua relevância no processo educativo, não devem ser utilizados como recurso pedagógico exclusivo (SILVA; SILVA; SILVA, 2014), entendendo que as necessidades educativas específicas dos alunos surdos não serão supridas apenas com o uso de imagens.

Com isso, identificar as dificuldades no processo inclusivo é fundamental, pois permite ao docente conhecer a realidade em que está inserido e planejar as suas ações de modo a concretizar a inclusão do aluno com deficiência nas aulas (SANTOS, 2016). No caso em análise, a professora indicou durante a ACS algumas de suas dificuldades, sendo as relacionadas ao espaço físico as mais frequentes: “Eu achei uma aula muito confusa. O espaço era muito apertado”; “Eu estava sufocada ali [na aula]”; “Estava muito apertado [a sala]. Eu ia escolher uma sala maior”.

Outro acontecimento impactante desta aula ocorreu quando a professora solicitou ao intérprete de Libras para desenrolar o barbante na sua aula, o que interferiu diretamente na comunicação e na compreensão do aluno surdo. Segundo Lilli “aquele momento ali foi trágico”, já que as mãos do intérprete se mantiveram um bom tempo ocupadas, de modo que “ele [intérprete] ficou sem fazer a interpretação, e eu [professora] fiquei sem saber se o Luan tinha entendido ou não”.

Percebendo-se disto, a docente ponderou que poderia ter pedido a outras pessoas para desenrolar o barbante, conscientizando-se e utilizando-se deste fato para melhorar suas aulas futuras, o que pode ser percebido quando ela externalizou que fez “[...] anotações depois da aula para que outra pessoa desenrole o barbante”.

A intenção em incluir o aluno por si só não é suficiente. É necessário que o professor tenha sensibilidade no que diz respeito às especificidades de cada aluno com deficiência, aprofundando seus conhecimentos teóricos e práticos para promover a inclusão de todos os alunos (THOMAZ; RIBEIRO, 2015).

É possível notar que, apesar de se tratar de um dos episódios iniciais e referente a uma das suas primeiras aulas com o aluno surdo, a professora já buscava por estratégias para a inclusão e refletia acerca de sua prática docente, relatando que: “Tudo que eu [professora] faço agora, eu fico pensando. Aí agora eu estou lendo umas coisas [sobre as pessoas com deficiência]”.

É importante salientar que a professora não resumia a busca pelo aprimoramento de sua prática ao aluno surdo e sim aos seus alunos de forma geral, podendo ser visualizado quando explicitou na ACS: “Eu tenho que usar mais gestos, independente de ter o Luan ou qualquer outra pessoa”; “A parte da didática, é minha preocupação. Eu acho que vai melhorar muito nas aulas”.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem, voltado para o aluno com deficiência ou não, passou a ser enraizado na professora a partir do momento em que ela percebeu que sua prática deve ser diferenciada, de modo que venha contribuir para a apropriação do conhecimento de todos os alunos, porque assim “todo mundo ganha”.

4 Considerações finais

A presente pesquisa buscou apreender as significações acerca do processo de inclusão educacional em um curso de graduação em Educação Física de uma professora universitária.

Inicialmente, a professora fez uso de diferentes recursos pedagógicos, que acabaram por confundi-la. No entanto, em sua fala, a partir da ACS, foi identificado que a utilização de apenas um recurso seria suficiente para proporcionar o entendimento do conteúdo proposto na aula. Com isso, pôde-se perceber que a professora já começava a constituir um novo sentido aos recursos necessários para a inclusão.

O processo vivenciado pela professora, objetivando a inclusão, perpassou por diferentes pontos que contribuíram para o aprimoramento da sua prática pedagógica inclusiva. Tal processo percorreu diferentes caminhos em uma mesma aula, como por exemplo: a tentativa de incluir o aluno surdo por meio da evidenciação do mesmo; a proposição de atividades em grupo enquanto estratégia para melhor compreensão do aluno surdo e em decorrência disso, a promoção da interação entre o aluno surdo e os demais alunos. Deve-se ressaltar que apesar de se tratar de uma mesma aula, a professora buscou por diferentes estratégias visando à apropriação dos conteúdos por todos os alunos, de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem do grupo.

No decorrer desse processo foram encontradas algumas dificuldades para o desenvolvimento da aula, sendo o espaço físico o mais enfatizado pela professora. Entretanto, o ponto crucial desse episódio, refere-se ao barbante sendo desenrolado pelo intérprete, ao mesmo momento em que a professora ministrava a aula, impossibilitando

assim que o conteúdo fosse sinalizado em Libras para o Luan, uma vez que as mãos, instrumentos da interpretação, estavam ocupadas. Contudo, durante o desenvolvimento da aula, a professora Lilli não conseguiu identificar as lacunas instauradas por ela que vieram a dificultar a compreensão do aluno surdo, necessitando-se assim do processo de ACS para que a professora analisasse sua prática profissional a partir de uma nova ótica.

Por isso, a ACS teve papel imprescindível no que diz respeito às novas significações constituídas pela professora em sua prática pedagógica, apesar de suas hesitações e dificuldades, era notório que ela continuamente analisava a sua prática docente, o que a levava a buscar por outros conhecimentos e estratégias que fossem capazes de facilitar o processo de inclusão do aluno surdo e de ensino-aprendizagem de todos os alunos.

A presente pesquisa tem significativa relevância não só para os pesquisadores que participaram da construção da mesma, como também para a sociedade, uma vez que o conhecimento poderá ser apreendido e disseminado por aqueles estudiosos que se interessarem por essa temática.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (Org.). *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, v.26, n.2, p.222-245, 2006.
- AGUIAR, W.M. J.; SOARES, J.R.; MACHADO, V.C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p.56-75, 2015.
- CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler – Revue Internationale de Psychopathologie du Travail*, Paris, n.4, p.7-42, 2000.
- COSTAS, F.A.T.; FERREIRA, L.S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, v.55, p.205-223, 2011.
- FREITAS, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.21-39, 2002.
- ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? *Revista do Centro de Educação*, UFSM, 2001, v. 29, 2011.
- LUCCI, M.A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, v.10, n.2, p.1-11, 2006.
- MELO, F.R.L.V. *Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais*. Natal: EDUFRN, 2013.
- MOREIRA, L.C. Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. (Tese de Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MOTTA, L. et al. *Atividades inclusivas*. São Paulo: Instituto Paradigma, 2008.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

PINHEIRO, E.M.; KAKEHASHI, T.Y.; ANGELO, M. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v.13, n.5, p.712-722, 2005.

SANTOS, S.D.G. *Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física: análise do contexto universitário brasileiro e português*. 2016. (Tese de Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SILVA, C.M.; SILVA, D.N.H.; SILVA, R.C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.19, n.2, p.261-271, 2014.

SOARES, S.R.; CUNHA, M.I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação na docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010.

THOMAZ, D.; RIBEIRO, S.M. Experiências de in/exclusão de professores com deficiência quando na formação inicial. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9., 2015, Joinville. *Anais do V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente*, Paraná, p.7989-7999, 2015.

VIGOTSKI, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas sobre os autores

Maria Natália Gomes da Silva

Discente de Educação Física – Licenciatura; Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) - CNPq. natalha.gomes@hotmail.com;

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Doutora em Educação (PPGE); Universidade Federal de Alagoas - UFAL; Docente da Faculdade Regional da Bahia-UNIRB e da Faculdade São Tomás de Aquino-FACESTA. soraya_dayanna@hotmail.com

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Doutora em Ciências do Desporto e da Educação Física – Universidade do Porto/Portugal. Docente no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e no Curso de Educação Física na Universidade Federal de Alagoas – UFAL. neizaf@yahoo.com

Recebido em: 09/12/2017

Reformulado em: 11/02/2018

Aprovado em: 21/02/2018