

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

PAULA WALDOMIRO DOS SANTOS

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

ITATIBA

2023

PAULA WALDOMIRO DOS SANTOS RA 202113816

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Paula de Freitas

ITATIBA

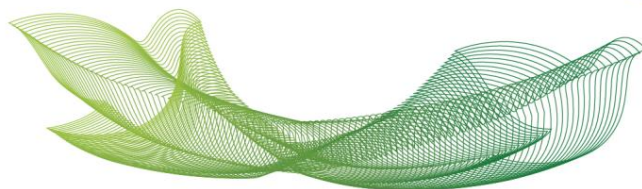
2023

371.13 Santos, Paula Waldomiro dos
S237f A formação dos professores de educação física na atuação
com estudantes com deficiência / Paula Waldomiro dos Santos. –
Itatiba, 2023.
100 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Ana Paula de Freitas.

1. Perspectiva histórico-cultural. 2. Educação física escolar.
3. Educação inclusiva. 4. Formação de professores. I. Freitas,
Ana Paula de. II. Título.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco – USF
Ficha catalográfica elaborada por: Karen Viana de Oliveira – CRB-8/10956



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Paula Waldomiro dos Santos defendeu a dissertação A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATUAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 30 de junho de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos
Examinadora

Prof. Dr. José Milton Azevedo Andrade
Examinador

SANTOS, Paula Waldomiro dos. **A formação dos professores de educação física na atuação com estudantes com deficiência**. 2023. 100 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

Esta dissertação, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas, focaliza a temática da formação do professor de Educação Física na atuação com alunos com deficiência. A Educação Física se apresenta como componente curricular obrigatório da educação básica desde 1996 e, com o advento das políticas inclusivas implantadas no Brasil, os professores dessa disciplina precisam assumir o compromisso de garantir o processo de inclusão desses alunos no ambiente escolar. Todavia, estudos apontam que nem sempre as práticas desenvolvidas pelos docentes que ministram essa disciplina possuem um caráter inclusivo. Em vista disso, essa investigação visa problematizar os motivos pelos quais, em geral, os docentes dessa área alegam se sentirem despreparados para atuarem com os alunos com deficiência. A fim de discutir tal questão, focalizamos a formação dos profissionais de Educação Física que trabalham no ambiente escolar, pois temos a hipótese de que tal formação não tem contribuído para que os profissionais da educação física estejam preparados para ofertar a esses alunos as condições necessárias de acesso aos conteúdos trabalhados no âmbito da educação física escolar. A pesquisa, de caráter qualitativo, está pautada teórica e metodologicamente na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Semenovich Vigotski. O objetivo geral da investigação é compreender a trajetória formativa de professores de educação física para atuarem com alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar, especificamente, visa 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 contexto da escola comum. Participaram do estudo seis professores, três licenciados e três licenciados/ bacharelados, que atuam na rede de educação básica, pública e privada, do município de Bragança- Paulista – SP e que têm em suas turmas alunos com deficiência. Os dados foram construídos através de entrevistas semiestruturadas audiogravadas e, posteriormente, transcritas. Em consonância com a perspectiva teórica assumida, a análise 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. Ademais, os professores em atuação destacam como dificuldades que, em geral, não encontram apoio por parte da gestão educacional. Para os professores, a formação continuada é uma necessidade e, no contexto escolar, deveriam ser criados espaços formativos. O estudo possibilitou contribuir com a compreensão sobre as demandas formativas dos professores a fim de vislumbrar melhores experiências educacionais nas aulas de Educação Física para o estudante com deficiência.

Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural. Educação Física Escolar. Educação Inclusiva. Formação de Professores.

SANTOS, Paula Waldomiro dos Santos. **The training of physical education teachers in working with students with disabilities**. 2023. 100 p. Dissertation (Master's) - Graduate Program in Education, Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

ABSTRACT

This work, inserted in the line of research Teacher Education, Teaching Work and Educational Practices, seeks to talk about training of Physical Education teachers with the students in the performance with disabilities. As subject the P.E. is mandatory since 1996 and with the advent of policies implemented in Brazil, teacher of this subject need to assume the commitment to ensure these students' inclusion process in the school environment. However, many studies shows that not always teachers' developed practices have an inclusive character. In view of this this investigation aims to problematize the reasons why, in general, teacher in the area allege to feel unprepared to work with students with disabilities. To discuss the work aim, we will talk about P.E. professionals inserted in a school environment, because we have the hypothesis that such training has not contributed to the physical education professionals are prepared to offer these students the necessary conditions to access to the contents worked in the scope of school P. E. This qualitative work is it is theoretically and methodologically based on the historical-cultural perspective of human development of Lev Semenovitch Vygotsky. The general aim is to understand the formative trajectory of Physical Education teachers to work with students with disabilities in the context of school inclusion. To the research six teachers from Bragança Paulista - SP, which work on school environment, participated. All of them have students with disabilities in his classes and the data were constructed throughout interviews recorded and written. In line with the theoretical perspective assumed, the analysis made it possible to identify obstacles in the initial formative process, such as, few contents on the theme of teaching for students with disabilities and disciplines very theoretical and separated from the school reality. In addition, the teachers in action highlight as difficulties that, in general, do not find support from the educational management. For teacher the process of continuing education is a necessity and, in the school context, formative spaces should be created. This work helped to understand about teachers' formative demands, in order to envision better educational experiences in Physical Education classes for the student with disabilities.

Keywords: Historical-cultural perspective. School Physical Education. Inclusive Education. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O Programa de 1934	43
FIGURA 2 – Os saberes da proposta de 1939.....	43
FIGURA 3 – Os saberes da proposta de 1945.....	44
FIGURA 4 – Os saberes da proposta de 1987.....	44

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Bases de dados de suporte da revisão bibliográfica	26
QUADRO 2 – Estudos selecionados para a pesquisa.....	26
QUADRO 3 – Estudos de colaboração para com a pesquisa	26
QUADRO 4 – Abordagens da Educação física e seus objetivos	37
QUADRO 5 – Participantes do estudo	54
QUADRO 6 – Caracterização das entrevistas	56

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento educacional especializado
ATPC	Aulas de trabalho pedagógico coletivos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFP	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
FESB	Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista
MEC	Ministério da Educação
PETI	Programa de erradicação do trabalho infantil
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SRM	Sala de recursos multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unesp	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	10
INTRODUÇÃO	15
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	25
1.1 Revisão bibliográfica	25
1.2 Processo histórico da Educação Física	32
1.3 Formação do professor de Educação Física	39
2 PROPOSIÇÕES SOBRE POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	47
2.1 Perspectiva histórico-cultural e a importância da relação social no desenvolvimento do aluno com deficiência dentro no ambiente escolar	47
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	53
3.1 Participantes	53
3.2 Procedimento	54
4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA: ANÁLISES E DISCUSSÕES.....	57
4.1 Eixo 1 – Trajetória formativas dos professores de Educação Física	57
4.2 Eixo 2 – Desafios docentes para a atuação na educação inclusiva	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	87
ANEXO A – ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA OU LICENCIADOS/ BACHARELADOS	100

MEMORIAL

A escrita de si para uma professora, assim como para qualquer ser humano, é um grande desafio a ser enfrentado, pois as narrativas possibilitam não somente o relato, mas a reflexão sobre a história vivida. No processo de narrar aspectos de uma vida, memórias são despertadas; sentimentos de felicidades pela lembrança das conquistas e dos momentos vividos ou sentimentos de tristezas que nos remetem a situações que podemos ter deixado de viver para chegarmos onde estamos hoje são mobilizados no processo de escrita.

Como uma professora, não deixamos de lado um bom desafio, então vamos começar! Como nos livros que lemos, buscamos sempre conhecer quem é o autor, se é conhecido, sua trajetória formativa e como chegou até ali. Quero destacar que não sou uma autora muito conhecida, mas desejo neste memorial compartilhar com vocês momentos importantes que marcaram quem eu sou hoje, como profissional, mulher e professora.

Eu sou Paula Waldomiro dos Santos, nasci no interior de São Paulo, na cidade de Bragança Paulista no ano de 1989, filha única. Acredito que já estejam pensando “menina mimada”, mas não, desde pequena meus pais me criaram ensinando que se quisesse conquistar as coisas teria que me esforçar para merecer e assim cresci batalhando para ser a pessoa em formação que sou hoje, pois, em consonância com a perspectiva histórico-cultural que orienta nesta dissertação, sempre estamos nos desenvolvendo e aprendendo como seres humanos.

Inicialmente, ao concluir meu ensino médio em 2007, tinha intenção de cursar Fisioterapia, e após estudar como bolsista em escola particular durante a educação básica, fui sempre incentivada pela instituição ou pelos meus pais, em decorrência da condição financeira deles, a tentar cursar uma universidade federal.

Foram dois anos de preparação, entre 2008 a 2009 fiz em um cursinho pré-vestibular até conseguir passar na tão almejada faculdade federal – Universidade do Triângulo Mineiro. Eu me sentia na obrigação, mesmo sem ser cobrada pelos meus pais (eles nunca me pressionaram, pelo contrário, meus pais sempre me incentivaram a dar meu melhor onde fosse que estudasse), então passei por tudo que um estudante universitário calouro poderia passar, trotes, pedágio no farol, kit bicho e, após tudo isso, acabei desistindo da vaga.

Não me encontrei no curso de Fisioterapia. Eu me esforcei, fui monitora na disciplina de anatomia, fazia parte de grupos de apoio e de pesquisa, mas nada me deixava feliz. Mas, em meu consciente, tinha que continuar, afinal foram dois anos que meus pais investiram para que eu fosse aprovada e como eu poderia largar, jogar tudo para o alto?

Com este sentimento crescendo, minha mãe observando minhas alterações de comportamento e com medo de eu acabar adoecendo, não pensou duas vezes, pegou um ônibus e foi me buscar. Assim, eu fui embora de Uberaba (Minas Gerais), dois dias após assinar um documento de abandono do curso, o que para mim parecia naquele momento uma libertação, mas no fundo, eu sentia que tinha fracassado e seguia pensando como iria encarar a nova realidade.

No mesmo ano, eu retomei os estudos para prestar novo vestibular, pois ainda almejava cursar uma faculdade federal, por ser gratuita e, também pelo tempo que já tinha me dedicado em cursos preparatórios para vestibular. Eu optei por tentar uma vaga no curso de Educação Física. Meu pai era formado em Educação Física, professor de um curso de Educação Física em uma universidade privada, e ficou preocupado com isto pelo fato de morarmos em uma cidade pequena e pelas comparações que poderiam fazer no sentido de que eu pudesse ser privilegiada por ser filha de alguém da área. Mas eu, sinceramente não pensei nisso, eu gostava de ver a empolgação do meu pai quando chegava em casa, mesmo depois de um dia exaustivo de trabalho, me contando sobre seus alunos, suas viagens, aquilo me encantava, ou seja, a última coisa que eu pensaria era na opinião dos outros, pois meu orgulho era justamente ser filha de quem eu sou, ser filha do professor Miguel!

Assim eu segui, passei para a segunda fase da Unicamp, porém fiquei em lista de espera, prestei também para uma faculdade particular aqui da minha cidade, a FESB – Faculdade de Ensino Superior de Bragança Paulista, mas sinceramente não queria entrar em uma instituição particular, mesmo tendo bolsa, pois eu tinha me esforçado muito para acabar ingressando em uma faculdade privada. Todavia, naquele momento, era a possibilidade que eu tinha para cursar a Educação Física.

Assim, na FESB, entre os anos de 2011 a 2014 eu cursei Educação Física Bacharelado, que foi minha primeira escolha, curso no qual me realizei, pois sou apaixonada pelo que faço e pela profissional que sou nesta área de atuação e o curso de Educação Física Licenciatura, o qual cursei em 2015, neste tive mais dificuldades, pois não me via e ainda não me vejo dando aulas de Educação Física no ambiente escolar, pode ser que um dia mude de ideia, afinal estamos constantemente em formação e desenvolvimento.

Ao iniciar a graduação, vários momentos / experiências me marcaram, mas três ficaram para sempre: a primeira me levou a refletir que eu poderia chegar onde eu quisesse, independente de cursar uma federal ou não, que poderia ser uma boa profissional, e isso eu confirmei com meu professor Almeida, que no primeiro dia de aula, nos deu uma lição de vida, relatando que era faxineiro de uma universidade e vivia olhando as aulas da porta, sonhando

ser professor e vejam onde ele chegou, sendo professor na mesma universidade em que ele havia trabalhado na manutenção, nos apresentando que é possível, realizar seus sonhos.

A segunda experiência marcante que tive na graduação foi quando eu estava naquela fase de querer independência financeira, então, trabalhava em uma loja do comércio da cidade e, com isso, eu não tinha tempo para estudar durante o dia, sendo assim, nos intervalos das aulas à noite, eu ia ao laboratório de anatomia estudar, eu gostava muito desse componente e, quando percebi, eu estava ajudando os colegas que se juntavam comigo nestes momentos. Ao final do semestre, estes colegas me deram um pingente, conhecido como Mão de Fátima, como forma de retribuição pela minha dedicação com eles; assim, eu compreendi que poderia ir além das quadras, quem sabe ter futuro como professora de ensino superior.

A terceira experiência diz respeito ao meu trabalho de conclusão de curso (TCC), como queria buscar novos desafios e motivada muito pelo meu pai e apoiada pela minha mãe, o submeti ao Congresso Internacional Paradesporto, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Meu pai trabalhava como técnico de natação paraolímpica e eu sempre fui incentivada a participar das competições, ajudar e com isso me apaixonei por esta área e resolvi estudá-la.

Enfim, meu trabalho foi aprovado e viajei para Florianópolis para apresentá-lo em meu primeiro congresso internacional. Foi uma experiência única, aprendi o poder da pesquisa acadêmica, a contribuição que estes estudos poderiam trazer não somente para minha formação, mas para minha futura atuação como professora com os mais diversos públicos.

Durante este caminho, a relação de ensino e aprendizagem que via no ensino superior estava muito ligada à prática profissional em minha área, tudo que aprendi na teoria, fui consolidar em meus estágios. Sentia, às vezes, dificuldade apenas de ler sem associar a prática e esta dificuldade se estendeu para minha atuação profissional, o que me fez buscar especializações e capacitações específicas para me sentir apta para ser professora ou atuar com determinados públicos. Com isso, após formada, realizei especialização em fisiologia do exercício e avaliação física, cursos de pilates, formações oferecidas pela academia de educação paralímpica, até chegar, no ano de 2021, na pós-graduação em educação, no curso de mestrado da Universidade São Francisco, visando sempre garantir uma qualidade e principalmente segurança na elaboração de minhas práticas.

Mas antes de chegar neste curso, durante a graduação ainda no ano de 2011 comecei a estagiar em um projeto de aulas de natação para crianças em situação de vulnerabilidade social chamado Programa de erradicação do trabalho infantil (PETI) e trabalhei nele, mesmo após me graduar, adorava o que fazia e, juntamente com isso, como já mencionei passei a atuar na

natação paraolímpica, auxiliando meu pai. Neste trabalho, realmente me encontrei e me realizei como professora de Educação Física, pois tive a oportunidade de ter a experiência de como era ser uma professora não somente dentro do ambiente esportivo, mas dentro de uma sala de aula e percebi o quão importante é o papel deste ator na vida de um aluno.

Como profissional, na natação paraolímpica, foram anos de trabalho voluntário para no ano de 2018 conquistar um lugar na seleção brasileira de jovens, percorri os jogos regionais, jogos abertos defendendo nossa cidade e, posteriormente, um instituto, seleção de São Paulo, até chegar à técnica da seleção brasileira de jovens de natação paraolímpica em uma competição internacional – Copenhagen, com muito esforço, dedicação e estudo.

Mas, muitas vezes outras portas se abrem em nosso caminho e na mesma faculdade que me formei tive a oportunidade de trabalhar como monitora no componente curricular de anatomia que tanto gostava e lecionar no curso de educação física - licenciatura - no componente curricular de Educação Inclusiva. O mundo dá voltas, pois foi no curso que eu menos tive interesse em me graduar, que eu dei minha primeira aula como docente do ensino superior.

Diante desses acontecimentos, muitas coisas começaram a me motivar a continuar a atuar como docente no ensino superior e, após as oportunidades que me foram dadas, via o quão ampla poderia ser minha atuação, por mais que há uma ideia que professor de educação física só joga bola na faculdade, este mesmo curso me abriu portas para ampliar meu crescimento profissional e financeiro, pois não trabalhamos só por amor, temos que valorizar a profissão e o trabalho docente, como preconizam autores como Alves (2012), Hypolito e Grishcke (2013), e como dizia minha mãe: “amor não enche a barriga e não paga as contas” .

Então, após alguns anos, em 2019 fui chamada para trabalhar como tutora online do curso EAD em Educação Física na Universidade São Francisco (USF). A sala de aula torna-se virtual, mais um desafio que queria enfrentar, sou movida por desafios e, sendo assim, aceitei e vislumbrei nesta atuação algumas oportunidades.

Eu não sonhava em chegar na pós-graduação em educação, pois sempre atuei em uma área um pouco distante desta, afinal sou professora de natação paraolímpica e de Pilates. Então, eu não me via cursando o mestrado em educação, pensava na área de saúde, algo próximo da minha realidade, mas as portas que se abriram foram nesta área e uma especialização me garantiu uma vaga na universidade, um mestrado poderia me dar outra perspectiva de crescimento, outras oportunidades, pois o que meu pai sempre me diz que a maior herança que ele pode me deixar é conhecimento, sendo assim aproveite as chances que lhe são dadas.

Ao cursar as disciplinas do mestrado, passei a me interessar principalmente em contextualizar a realidade da formação do professor de educação física para atuar com as pessoas com deficiência, pois vivenciava muito tal realidade na prática dentro do ambiente esportivo, porém questionava sobre como seria essa atuação em uma escola de ensino básico. Será que os professores de educação física se sentiam seguros para atuar com este público? A formação inicial era suficiente para garantir o desenvolvimento do aluno com deficiência?

Em meio a estas problemáticas, elaborei meu projeto de pesquisa com foco no contexto da escola básica, com a intenção de compreender sobre a formação do profissional da educação física no cenário da educação inclusiva. Diante disso, busquei referenciais teóricos que nos foram apresentados durante as disciplinas do curso, tanto nas obrigatórias como nas optativas. Dentre estes referenciais, menciono Lev Vigotski, que contribuiu para a compreensão da deficiência e das possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência. Maria Luiza Salzani Fiorini, pesquisadora que discute a formação dos profissionais de educação física e que me ajudou nas reflexões sobre os motivos das dificuldades de professores de educação física para atuar com os alunos com deficiência e, após inúmeras leituras, aprofundamentos de ideias e conceitos, comecei a compreender a trajetória da formação do professor de educação física, os fatores que dificultam o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas dentro da educação inclusiva.

Ao chegar na fase conclusiva do curso de mestrado em Educação, posso dizer que me sinto realizada por ser professora de educação física, conquistei muitas coisas que jamais pensei que conquistaria, cheguei em lugares que sonhava e até em alguns que não imaginava que poderia, confesso que, às vezes, sinto falta de atividades, como da natação paralímpica, a qual precisei me afastar para seguir com os estudos e continuar nesta caminhada.

Porém, destaco o papel fundamental do mestrado e meu trabalho de pesquisa na minha construção, como professora, este contribuiu para minha formação, me fez refletir sobre minhas práticas, questioná-las e modificá-las, fato que sempre penso o quanto eu poderei contribuir com a educação de meus alunos, seja no ensino superior, na natação paralímpica ou no pilates, pois em todos sou uma só e tenho a mesma atuação, sou professora!

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o tema da formação do professor de educação física para atuar com estudantes com deficiência no contexto da escola de ensino básico. A motivação para estudar este tema, inicialmente, surgiu a partir da minha experiência, quando na graduação¹ realizei estágio supervisionado na educação básica e passei por momentos muito enriquecedores, porém de muita inquietação e reflexão sobre a atuação do professor de educação física com a pessoa com deficiência, principalmente ao me deparar com diversas situações, tais como: dificuldade do professor em elaborar aulas para os alunos devido a infraestrutura da escola e a falta de materiais adequados, ausência de professores de educação especial para ajudá-lo com a pessoa com deficiência, insegurança do professor ao receber alunos com deficiência e elaborar atividades para eles, entre outras.

Tais situações me levaram a refletir sobre as condições concretas para a atuação do professor de educação² física com o aluno com deficiência. Levantei alguns questionamentos: Será que o professor se sente preparado e apto para atuar com esse aluno? Qual é a formação necessária para que ele possa atuar com segurança com estudantes com deficiência?

Com estas indagações iniciais, busquei o mestrado em Educação e, após o ingresso na linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas, tive a oportunidade de estudar um pouco mais sobre a formação docente, fator que também contribuiu para a minha motivação para desenvolver esta pesquisa.

Sendo assim, este estudo busca refletir sobre o processo de formação a partir dos dizeres dos professores e possíveis implicações dessa formação para atuação profissional no contexto da educação inclusiva.

Mediante isso, trago alguns apontamentos sobre a formação dos professores que atuam na educação básica. É preciso ter em vista que tal formação não é neutra e está sempre influenciada pelo interesse governamental e políticas educacionais vigentes. Para Nóvoa (2019), o professor possui uma dupla função: primeiro ele assume o papel de ensinar o seu componente curricular e, posteriormente, ainda tem que garantir o desenvolvimento da disciplina, condutas e comportamentos de seus alunos. Tudo isso é um grande reflexo de uma “metamorfose” da escola, na qual evidenciam-se algumas tendências como a privatização e

¹ Na graduação, eu cursei inicialmente o bacharelado e, em seguida, a licenciatura, quando realizei estágio na educação básica.

² Em 2020, por meio do Decreto nº 10502, uma ‘nova’ política é lançada pelo governo Bolsonaro. Todavia, dada a inconstitucionalidade do decreto, este foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e ainda se encontra em análise.

individualização do ensino que busca, principalmente, ³tirar do estado o dever da educação, passando para grupos econômicos essa responsabilidade e distanciando assim a educação como bem público, valorizando a meritocracia e uma lógica mercadológica, onde mediante este modelo organizacional e papéis assumidos, o professor, constantemente busca se adequar às exigências do estado e novos objetivos da escola.

Gatti (2018) discute a formação docente em cursos de licenciatura, revelando principalmente que a oferta destes estão relacionadas apenas aos conhecimentos específicos (história da educação, metodologias de ensino, sociologia, psicologia entre outras), que muitas vezes dão apenas o embasamento teórico, distanciando o professor de sua prática, ou seja, os cursos de formação docente, em geral, não têm contribuído para as articulações entre o conhecimento adquirido e as ações dentro da sala de aula.

A autora ainda menciona sobre uma “crise na formação dos professores”, pois o foco está mais na transmissão do conhecimento do que no desenvolvimento de valores, desvinculando-se de uma formação pedagógica que iria atender as necessidades dos professores (GATTI, 2018).

Ao analisar este contexto, compreende-se que ao chegar no ambiente escolar o professor, muitas vezes, não se encontra preparado para atuar com seus alunos, devido à ausência de uma formação com base nas práticas pedagógicas que possibilitaria oferecer ao docente mais segurança no ensino e, em consequência disto, os professores buscam formações continuadas para suprir essas necessidades.

Em consideração a isso, faz-se necessário pensar em novas possibilidades para formação dos cursos de licenciatura, buscando principalmente suprir as necessidades do professor, diante disso, Nóvoa (2019) sugere uma aproximação da formação inicial (universidade) com os professores que atuam na rede de ensino. O autor chama este espaço de “casa comum”, local onde os profissionais encontrariam uma rede de formação conectando a universidade, professores e escolas, isto é, professores universitários se conectam com professores da rede para ver suas necessidades e projetá-las para formação do discente - futuro professor.

Corroborando com isso, Gatti (2018) destaca a importância de uma reformulação no currículo dos cursos de licenciatura, que devem conter projetos políticos e pedagógicos próprios, não sendo apenas uma extensão de projetos dos cursos de bacharelados e, principalmente direcionar uma porcentagem do curso a formação prática, com componentes

³ São considerados alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da política de educação inclusiva (BRASIL, 2008) aqueles com deficiência intelectual/mental, com deficiência motora, com deficiências sensoriais, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

curriculares voltados a atender essa demanda, por exemplo: práticas de como ensinar a matemática.

Dentro deste contexto, cabe aqui retornarmos para a formação dos professores de educação física. Será que estes possuem componentes curriculares que atrelem a teoria com a realidade que encontrarão no ambiente escolar? Será que a formação inicial é suficiente para que ele desenvolva práticas pedagógicas para garantir a aprendizagem do alunado com deficiência?

Para desenvolver esta reflexão, inicialmente relato sobre a formação em educação física, que vem garantindo seu espaço há mais de um século desde seu primeiro curso no ano de 1910, pela “Academia da Polícia Militar de São Paulo” e, diante disso, aumentou sua projeção na sociedade progressivamente. A difusão da profissão demandou a criação de órgãos fiscalizadores, o que acarretou na constituição dos Conselhos Federais e Regionais de Educação Física para assim estabelecer diretrizes para a atuação do profissional de maneira ética, garantindo um trabalho com maior qualidade e segurança aos indivíduos com os quais ele atua.

Contudo, para que a profissão fosse reconhecida dentro das estruturas públicas e sociais do país, muitos desafios foram enfrentados pelos conselhos federal e regional para regulamentação das normas e de códigos de ética, a fim de oferecer um exercício visando a formação dos profissionais para ambas as áreas de atuação, sejam eles licenciados ou licenciados/ bacharelados.

Compreendo ser necessário contextualizar historicamente a formação do professor em educação física e, principalmente, a influência que diferentes tendências formativas tiveram em sua atuação profissional.

Desde a década de 1970, existia uma preocupação com a formação do professor de educação física, que era considerado indispensável, tendo em vista uma visão integrada entre o papel do educador e os problemas apresentados pela sociedade, tais como: falta de saneamento básico, doenças advindas da falta de higiene, má alimentação, entre outros, pois qualquer tipo de doença poderia excluir o indivíduo da participação das atividades na sociedade (TOSCANO, 1974). Deste modo, o profissional de educação física necessitava de uma formação que lhe permitisse atuar na formação integral do aluno.

Em relação à formação do profissional de educação física, cabe destacar que até 1987, era voltada a atuação relacionada ao magistério, ou seja, a licenciatura. Contudo, via-se a necessidade de uma diferenciação na formação desse profissional, haja vista que em academias, clubes e ambientes recreativos, a população era assistida por pessoas sem formação ou

preparação para exercer esta função. Diante disso, algumas instituições de ensino superior começaram a oferecer cursos para a habilitação esportiva (MADUREIRA, 2017).

Com isso, entendia-se que a formação do profissional de educação física tinha necessidades que iam além da formação para o ensino (licenciatura). Assim, com a Resolução nº 03/1987 (BRASIL, 1987), a educação física passou a ser incluída como área de estudo acadêmico e com isso a possibilidade do curso de bacharelado em educação física.

Entretanto, para que fosse concretizada esta divisão entre licenciatura e bacharelado houve a regulamentação da profissão em 1º de setembro de 1998 com Lei nº 9696/1998, que “Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física” (BRASIL, 1998).

Dessa forma, foram criados os códigos de ética e a Resolução nº 046/2002 (BRASIL, 2002b) estabeleceu a divisão das graduações para formação do profissional, delimitando as áreas de atuação: preparação física, treinamento desportivo, avaliação física, orientação de atividades física, gestão desportiva, recreação e lazer.

Os cursos inicialmente eram divididos em curso de educação física - licenciatura plena - no qual os profissionais poderiam atuar em todos os campos e o curso de educação física de Graduação em nível pleno (bacharelado), no qual o profissional poderia atuar em todos os campos da área, o que excluía a atuação dos profissionais em ambiente escolar (educação básica). Porém, esta divisão causava muita confusão entre as atuações, tendo em vista que o profissional licenciado poderia atuar em todos os campos e o bacharelado seria assim “excluído” do ambiente escolar (MADUREIRA, 2017).

Apenas a partir de 2005, foi possível compreender com mais clareza a diferença entre as graduações de educação física, devido a Resolução CNE/CP nº 2/2004 (BRASIL, 2004) que alterou o artigo 15 da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a), estabelecendo a divisão do curso em duas graduações distintas denominadas: Bacharelado em educação física e licenciatura em educação física, com formações, ingressos e diplomas diferentes.

Porém, no ano de 2018, na Resolução CNE/CES 6/2018, no artigo 5º, foi estabelecido que dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em educação física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações. II - Etapa Específica - Formação

específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura. § 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; § 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. § 3º A integração entre as áreas específicas dependerá de procedimento próprio e da organização curricular institucional de cada IES, sendo vedada a eliminação de temas ou conteúdos relativos a cada uma das áreas específicas indicadas (BRASIL, 2018, p. 48-49).

Embora tenham áreas diferenciadas, sendo que o licenciado em educação física atua na educação básica e o licenciado/bacharelado em educação física atua na educação básica, superior e ambientes de lazer, ambos têm a mesma ferramenta de atuação, qual seja, a utilização do movimento corporal como meio de formação integral do indivíduo (MADUREIRA, 2017).

Ao planejar suas aulas, o profissional de educação física deve inserir atividades que proporcionem a todos os alunos esta vivência das práticas/ movimentos corporais, porém, quando há nas turmas alunos com deficiência, tal planejamento pode ser um desafio para o professor.

Diante a importância das práticas corporais nas relações sociais, vale refletir sobre a relevância do componente curricular para inserção da pessoa com deficiência nas aulas de educação física, assim cabe aqui destacar sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, apresentando marcos legais que orientaram a elaboração da política de educação inclusiva em curso no Brasil (BRASIL, 2008b).⁴

A imagem da pessoa com deficiência e a postura da sociedade perante ela passaram por diversos status como o de assistencialismo, reabilitação, integração, até chegar aos dias atuais, com a luta pela sua inclusão social, amparada pelos princípios constitucionais dos direitos humanos.

Neste sentido, em 2008 foi elaborado o documento intitulado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, com o intuito de reconhecer a pessoa com deficiência como indivíduo que possui direitos, como apresentado em seu artigo 1:

⁴ Em 2020, por meio do decreto 10502, uma ‘nova’ política é lançada pelo governo Bolsonaro. Todavia, dada a inconstitucionalidade do decreto, este foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e, em janeiro de 2023, o decreto foi revogado pelo Presidente Lula.

O propósito da presente Convenção é o de promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2008b, p. 27).

Com o objetivo de possibilitar a participação plena da pessoa com deficiência na sociedade, no contexto mundial, diferentes organismos governamentais e não governamentais buscaram ancorar a inclusão de todas as pessoas no ambiente educacional. Sendo assim, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, na qual foi elaborada a Declaração Mundial de Educação para Todos, a fim de garantir acesso à educação de forma inclusiva. Em 1994, houve a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca na Espanha, na qual foi elaborada a Declaração de Salamanca, que tem como princípios políticos assegurar a participação das pessoas com deficiência no sistema educacional, visando que os professores, a sociedade e demais alunos desenvolvessem o respeito às diferenças, com o objetivo de desenvolvimento e aprendizagem de todos, independente das condições físicas, intelectuais e sociais (BARBUIO, 2016). O Brasil, acompanhando este movimento mundial, acolhe estas declarações e, neste contexto e orientado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) elabora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) reconhece a Educação Especial como modalidade transversal de ensino e orienta para que todos os alunos com deficiência, preferencialmente, sejam matriculados nas escolas comuns de ensino. Em 2001, é promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção Guatemala (BRASIL, 2001a).

Complementado as leis de garantia da inclusão da pessoa com deficiência no ensino comum, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) através do Decreto nº 6.094/2007 apresenta em seu texto a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, que garante o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em classe comuns do ensino regular, visando assim a inclusão educacional nas escolas.

Corroborando com isso, foi instituída em janeiro de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, que tem como objetivo:

[...] Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a, p. 14).

Em consonância com estes documentos legais, o sistema educacional brasileiro tem buscado formas de se organizar para acolher a diversidade de alunos que adentram as escolas públicas e privadas do país.

Rodrigues (2003) compreende que as aulas de educação física possuem um ambiente onde as atitudes inclusivas podem ser desenvolvidas com maior facilidade, devido a flexibilidade dos conteúdos e metodologias abordadas em aula.

Estudos apontam que o esporte, como um dos conteúdos da educação física, trata do corpo como um todo, contribuindo para ultrapassar barreiras e promovendo educação e cidadania (BENTO, 2004).

Para Gorgatti (2003), tanto o esporte como a atividade física, podem trazer benefícios para a pessoa com deficiência, como o aumento da autoestima, autonomia e autoconfiança, pois por meio destas atividades, o aluno com deficiência consegue ter a consciência que pode realizá-las de maneira independente.

Neste contexto, cabe refletir a importância de se pensar na formação de professores de educação física, pois estes têm um papel fundamental no desenvolvimento social dos alunos e no processo de inclusão.

Alguns estudos focalizaram os modos de atuação de professores no contexto da educação inclusiva. Chicon (2005) aponta que para a inclusão ocorrer nas aulas de educação física, não basta somente realizar adaptações, os professores devem organizar os conteúdos, adotar métodos e elaborar objetivos que sejam possíveis trabalhar com a diversidade da sociedade, contribuindo assim para a estruturação de uma sociedade inclusiva e não somente uma aula inclusiva.

O estudo de Sanches (2009) menciona que a atuação do professor é um reflexo das abordagens e metodologias estudadas por este ao longo da graduação, além das vivências dentro e fora do ambiente universitário que contribuem com a sua formação; sendo assim, o professor

traz consigo as concepções social, política, econômica e educacional do ambiente em que foi formado.

Barbuio (2016) aponta que, em geral, os professores não estão preparados para lidar com alunos com deficiência, pois nem sempre tiveram em sua formação inicial componentes curriculares acerca do ensino para esses alunos. Corroborando com os achados do autor, conforme mencionei anteriormente, minha experiência nos estágios durante minha graduação em educação física, me permitiu perceber as dificuldades dos docentes para lidar com o ensino para os alunos com deficiência.

Em relação ao papel fundamental da formação dos professores de educação física, Fiorini e Manzini (2016) relatam sobre as dificuldades e sucessos dos professores em realizar a inclusão social. Foram analisados dois professores que tinham em sua turma regular alunos com deficiência e autismo e os resultados apontaram que as principais dificuldades dos professores estão na falta da formação continuada, uma vez que tal formação pode auxiliá-los em algumas situações, tais como: os tipos de instruções que podem realizar em suas aulas para facilitar a compreensão e participação deste público nas atividades, conhecimento sobre as possíveis adaptações dos materiais para garantir o desenvolvimento do aluno com deficiência. Os autores constatam ainda que os materiais disponíveis para as aulas de educação física dentro do ambiente escolar, são, muitas vezes precários, dificuldade relatada pelos professores analisados. A ausência do material adequado ou adaptado não é somente o único problema, pois, por mais que os recursos pedagógicos possam ser modificáveis nestas aulas, deve-se levar em conta a ausência do conhecimento do professor de como e quais recursos utilizar ou até mesmo adaptá-lo em suas aulas (LIEBERMAN; HOUSTON-WILSON, 2002; NABEIRO, 2010; SHERRIL, 1998).

Costa (2009) salienta que os docentes de educação física e a estrutura escolar não estão preparados para realizar a inclusão e que o docente não se considera qualificado para exercer este processo por insegurança e medo. Sendo assim Lopes e Valdes (2003) destacam que:

Há uma necessidade veemente por parte dos professores em participar de um programa de capacitação para atuar junto com alunos deficientes: - As escolas carecem de infra-estrutura adequada, os materiais são escassos e não atendem a condições mínimas para realizar uma aula de Educação Física (LOPES; VALDES, 2003, p. 206).

Com isso, a problemática levantada neste estudo diz respeito a como os profissionais de educação física atuam com o público-alvo da educação especial.⁵ Neste sentido, o estudo visa problematizar os motivos pelos quais, em geral, os docentes dessa área alegam se sentirem despreparados para atuarem com os alunos com deficiência. A fim de discutir tal questão, focalizamos a formação dos professores de educação física que trabalham no ambiente escolar, pois temos a hipótese de que tal formação não tem contribuído para a atuação com alunos com deficiência no âmbito da educação inclusiva.

Com base na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1997), consideramos que as limitações orgânicas da pessoa com deficiência não definem suas condições de desenvolvimento, pois o desenvolvimento não está atrelado a essas condições, mas decorre das oportunidades oferecidas a essa pessoa no âmbito social. Neste caso, o olhar do professor deve se concentrar nas diferenças de maneira positiva, que serão pontos de forças, capacidades e que irão orientá-los na construção do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do apresentado, neste estudo, consideramos que a aula de educação física pode ser espaço privilegiado para inserção de todos os alunos, uma vez que é um contexto que, em geral, propicia grande interação entre eles. Neste sentido Vigotski (1997) menciona que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem na prática social. Para o autor, o princípio do desenvolvimento é social, para todos os seres humanos com ou sem deficiência. Sendo assim, é no âmbito social que a pessoa com deficiência poderá estabelecer relações significativas e ter o sentimento de pertencer a uma sociedade, exercendo seus direitos e desenvolvendo suas capacidades.

A fim de discutir a problemática levantada, o estudo aborda a temática da formação de professores de educação física e tem como objetivo geral compreender a trajetória formativa destes, para atuarem com alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar, especificamente, visa 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 contexto da escola comum.

Para alcançar os objetivos propostos, organizamos este estudo, além desta introdução, em quatro capítulos. No primeiro, a contextualização da educação física na educação inclusiva, contendo os subtítulos: 1.1 revisão bibliográfica com os principais estudos que dialogam com

⁵ São considerados alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da política de educação inclusiva (BRASIL, 2008a, 2008b) aqueles com deficiência intelectual/mental, com deficiência motora, com deficiências sensoriais, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

o objetivos e questão da pesquisa, 1.2 Processo histórico da educação física que abordará sobre o processo de formação do professor de educação física e os reflexos destas nos desafios encontrados por estes na educação inclusiva e 1.3 A Formação do professor de educação física, que visa relatar a influência dos determinantes sociais e culturais nos objetos de trabalho e formação do professor de educação física. No segundo capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que orienta a pesquisa, focalizando os pressupostos da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Semenovich Vigotski evidenciando a importância do meio social e cultural para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. O terceiro capítulo traz os procedimentos metodológicos, expondo os participantes e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. No quarto capítulo, apresentamos a análise dos dados, organizados em dois eixos temáticos: no eixo 1 – Trajetória formativa - selecionamos excertos de suas entrevistas, a fim de responder aos objetivos de identificar aspectos de sua trajetória formativa e implicações dessa formação para lidar com estudantes com deficiência e no eixo 2 - Desafios docentes para a atuação na educação inclusiva -, selecionamos trechos das entrevistas que são reveladores das barreiras enfrentadas pelos professores para atuar com esses alunos. Por fim, nas considerações finais da pesquisa, procuramos responder aos objetivos gerais e específicos e, principalmente, refletimos sobre alternativas para melhorar a formação dos docentes de educação física na educação inclusiva.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CENÁRIO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Neste primeiro capítulo apresentamos estudos que vão ao encontro dos objetivos das pesquisas supracitados acima, com intuito de investigar e conhecer as pesquisas no campo da formação do professor de educação física na educação inclusiva e principalmente nas formas de atuação deste com o aluno com deficiência, fatores que nos motivaram a realizar este estudo. Finalizamos este capítulo abordando sobre a educação física como componente curricular e políticas que visam a garantia de uma educação inclusiva e seu processo histórico.

1.1 Revisão bibliográfica

O levantamento bibliográfico, a fim de encontrar estudos que poderiam dialogar com os objetivos e questão da pesquisa, foi realizado nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶ e Scielo Brasil (Scientific Electronic Library Online).⁷

Inicialmente, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elegemos as seguintes palavras-chave: formação inicial de professores de educação física, educação inclusiva e educação física, selecionando trabalhos no período entre 2005 e 2021. Na plataforma Scielo, modificamos os termos de busca, devido a forma de seleção de assuntos desta fonte, sendo assim utilizamos: formação de professores de educação física e inclusão escolar na educação física nos períodos entre 2002 e 2021, totalizando 19 anos, a fim de abranger uma maior extensão temporal antes e após a implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva criada em 2008.

Vale destacar que durante a revisão bibliográfica, ao localizar estudos nas duas plataformas, inicialmente realizamos as leituras dos resumos e da parte introdutória das pesquisas, selecionando para leitura na íntegra, os estudos que mais condiziam com o objetivo geral desta pesquisa.

Perante o exposto acima, apresentamos um quadro para ilustrar a revisão bibliográfica realizada:

⁶ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁷ <https://www.scielo.br/>

QUADRO 1 – Bases de dados de suporte da revisão bibliográfica

Plataforma	Palavras-chave	Período de busca	Número de estudos
BDTD	Formação inicial de professores de educação física, educação inclusiva e educação física.	2005 a 2021	72
Scielo	Educação inclusiva na educação física.	2002 a 2021	10
	Formação de professores na educação física.	2017 a 2021	45

Fonte: A autora (2023).

Com as buscas realizadas, selecionamos em cada plataforma os estudos que vinham ao encontro dos objetivos da pesquisa, que objetiva compreender a trajetória formativa de professores de educação física para atuarem com alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar, especificamente, visa 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 contexto da escola comum.

Mediante estes objetivos, elencamos para uma leitura na íntegra, os estudos apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 2 – Estudos selecionados para a pesquisa

Plataforma	Número de estudos selecionados para leitura	Modalidade
BDTD	10	Dissertação e tese
Scielo	27	Artigo

Fonte: A autora (2023).

Sendo assim, após a leitura destes 37 trabalhos, foi possível identificar 19 estudos que poderiam contribuir com os objetivos da pesquisa conforme apresentado no quadro abaixo:

QUADRO 3 – Estudos de colaboração para com a pesquisa

Autoria	Título do trabalho	Modalidade	Palavras-chave	Ano de publicação	Plataforma
AKKARI, A.; SILVA, C. P.	A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada	Artigo	Educação de base. Professores. Qualidade. Ensino	2009	Scielo
BAUMEL, R. C. R.; CASTRO, A. M.	Formação de professores e a escola	Artigo	Educação inclusiva.	2002	Scielo

Continua

	inclusiva: questões atuais.		Formação de professores. Escola inclusiva.		
COSTA, V. B.	A Prática Social da Convivência Escolar Entre Estudantes Deficientes Visuais e seus Docentes: o estreito caminho em direção à inclusão	Dissertação	Práticas sociais e processos educativos. Deficiência visual Inclusão escolar	2009	BDTD
CHICON, J. F.	Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos.	Tese	Inclusão Educação física escolar	2005	BDTD
FIORINI, S. L. M.	Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência	Tese	Educação especial Inclusão em educação Educação física Concepção de professores	2011	BDTD
FIORINI, S. L. M.; MANZINI, E. J.	Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor.	Artigo	Educação Especial; Educação Física; Dificuldades; Formação de Professor	2014	Scielo
FIORINI, S. L. M.; MANZINI, E. J.	Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar	Artigo	Educação Especial; Educação Física; Tecnologia Assistiva; Inclusão Escolar	2016	Scielo
FIORINI, S. L. M.; MANZINI, E. J.	Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas	Artigo	Educação Especial; Deficiência Auditiva; Inclusão Escolar; Educação Física; Estratégias	2018	Scielo
GREGUOL, M.; MALAGODI, M. B.; CARRARO, A.	Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares	Artigo	Educação Física; Educação Inclusiva; Atitude do Professor	2018	Scielo
GREGUOL, M.; ROSE JUNIOR, D.	Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física.	Artigo	Inclusão. Educação especial. Deficiência	2009	Scielo

Continua

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M.	Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza	Artigo	Educação Física; Educação Especial; Inclusão; Criança com Deficiência.	2003	Scielo
LOUZANA, J. C. A.	Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação física.	Dissertação	Formação de Professores. Educação Física. Educação Especial. Educação Inclusiva.	2017	BDTD
MADUREIRA, S. A.	Educação Física: licenciatura versus bacharelado, que discurso é esse?	Artigo	Educação física. Regulamentação profissional. Bacharelado. Licenciatura.	2017	Scielo
NABEIRO, M.	O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva.	Artigo	Formação de Professores. Educação Física. Educação Especial.	2010	Scielo
PENA, S. G. L.	O esporte paralímpico na formação do profissional em educação física: percepção de professores e acadêmicos.	Tese	Formação de professores Esporte paralímpico	2013	BDTD
RODRIGUES, D.	A Educação Física perante à Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas.	Artigo	Educação inclusiva Educação física	2003	Scielo
RODRIGUES, D.	Educação Física: formação de professores e inclusão Práxis Educativa.	Artigo	Educação Inclusiva. Educação Física. Formação de professores.	2017	Scielo
SEABRA JÚNIOR, L.	Inclusão, necessidades especiais e Educação Física: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar	Dissertação	Educação física Educação especial	2006	BDTD
SILVA, C. S.	A educação física adaptada no contexto da formação	Dissertação	Educação física. Educação.	2011	BDTD

	profissional: implicações curriculares para os cursos de educação física.		Formação de professores.		
--	---	--	-----------------------------	--	--

Fonte: A autora (2023).

Diversos estudos, como os de Fiorini e Manzini (2014), Louzana (2017) e Chicon (2005), abordam principalmente a dificuldade da atuação do professor de educação física, tanto o licenciado como o licenciado/bacharelado, com alunos com deficiência.

Ao ler o estudo de Fiorini e Manzini (2014), que teve como principal objetivo identificar as dificuldades dos professores de educação física, em incluir alunos com deficiências em suas aulas, pode-se perceber que dentre os fatores listados pelos docentes o principal foi, a formação. Os professores relatavam sobre o componente curricular de educação física adaptada, que para parte dos professores participantes do estudo não tinha sido oferecido na formação inicial e quando ofertado volta-se apenas a parte teórica e com situações distantes da realidade da escola e da relação entre professor e alunos com deficiência. O estudo destacou ainda sobre a estrutura do curso de educação física que, focalizava mais a área da saúde do que a área da educação. Os resultados também revelaram que, para os professores pesquisados, as oportunidades de estágios na área da educação inclusiva foram restritas, o que dificultou o processo de aproximação da teoria com a prática na atuação profissional. Para estes professores, a realidade da formação continuada, quando ofertada, se distanciava da realidade apresentada no contexto escolar, fator que muitas vezes não contribuía para aquisição de ações que pudessem melhorar a atuação deles.

Alguns estudos evidenciaram outros fatores, que podem também dificultar o processo de inclusão dos alunos nas aulas de educação física: falta de experiência docente; dificuldades com situações administrativas, falta de acesso ao laudo dos alunos e informações que possam ajudar o profissional a organizar suas aulas; falta de material e professor de apoio; condições estruturais como espaço físico para realizar as atividades; acessibilidade e o grau de dificuldade do aluno em relação a sua deficiência (FIORINI; MANZINI, 2014; HODGE *et al.*, 2017; HUTZLER; BARAK, 2017). Pode-se perceber que, o desafio da inclusão vai além da relação formação versus atuação do professor de educação física na educação inclusiva, muitas vezes, não é só por insegurança devido a uma formação deficitária, mas sobretudo, por falta de estrutura e apoio das escolas.

Diante das diversas dificuldades listadas, podemos refletir sobre o que se espera da formação dos professores e, neste aspecto, Rodrigues (2017) analisa que a formação docente

para atuar com a educação inclusiva deve estar voltada não só para a inclusão, mas sim para uma reflexão sobre uma reformulação da escola, orientada para uma mudança de valores rumo a práticas mais inclusivas. Porém, o estudo destaca que os componentes ofertados sobre inclusão nos cursos de graduação, são muitas vezes gerais, não abordando o aspecto das práticas pedagógicas inclusivas na educação física, ou seja, os cursos possuem disciplinas teóricas sobre as deficiências, que não abordam sobre como trabalhá-las, a fim de possibilitar a inclusão dos alunos.

Os estudos nos permitem compreender que o currículo de graduação dos professores de educação física deveria abordar aspectos da atuação prática dentro do ambiente escolar vinculado a inclusão. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em educação física (Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018), a formação do professor de educação física e intervenção deste com a pessoa com deficiência deve ser considerada em ambas formações - bacharelado e licenciatura -, principalmente contemplando pontos importantes acerca das necessidades dos alunos com deficiência, devem ser abordados no programa de formação do profissional, visando que este consiga atender essas necessidades, planejar e organizar projetos para este público (BRASIL, 2018).

Assim sendo, refletimos sobre os conteúdos curriculares ofertados na formação dos professores de educação física, pois os estudos apontam que há uma grande dificuldade de atuação destes, decorrente da formação. Nessa direção, o estudo de Louzana (2017) apresenta uma análise dos conteúdos da educação inclusiva no currículo da graduação de educação física de cinco instituições públicas do estado de São Paulo (Unesp Bauru, Rio Claro e Presidente Prudente, Unicamp e USP), buscando compreender o que está acontecendo na formação destes futuros profissionais em relação à educação inclusiva. A autora destaca que ambas as instituições oferecem a disciplina como exigido nas diretrizes curriculares nacionais, porém o componente de educação física adaptada focaliza aspectos biológico, cultural e social do aluno com deficiência, muito embora se organize em eixos temáticos que visam contemplar as “metodologias e práticas pedagógicas” nas aulas de educação física. A autora aponta certo estranhamento, uma vez que estudos destacam dificuldades mencionadas dos docentes, ao relatarem a insegurança ao planejar suas aulas e escolher conteúdos que atendam a todos os alunos com ou sem deficiência. Louzana (2017) ressalta ainda que os componentes curriculares dos cursos de graduação em educação física enfatizam os tipos e conceitos de deficiência, principalmente os laudos, com fins médicos, desconsiderando os aspectos funcionais dos alunos.

Os estudos de Silva (2011) e Louzana (2017) evidenciam como problema na formação, o distanciamento das teorias com o campo de atuação do profissional de educação física, o que revela a necessidade de uma atenção a este fator, com a elaboração de propostas curriculares que se atentem às necessidades formativas dos futuros professores.

Posto isto, cabe realçar que, além da formação, temos a preocupação com as atitudes dos professores de educação física perante a deficiência dos seus alunos. Greguol, Malagodi e Carraro (2018) preocuparam-se em investigar como é a atuação dos professores de educação física na educação inclusiva e constataram que estes são otimistas quanto a inclusão, porém, o tipo de deficiência, o déficit na formação inicial e continuada e a estrutura física e humana oferecida pelas escolas, são barreiras na forma de como atuam na educação inclusiva.

O tipo de deficiência também foi apontado como dificuldade para a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física. Neste contexto, Fiorini (2011) realiza em seu estudo uma revisão de pesquisas que apresentaram a visão docente com o alunado público da educação especial. O autor identificou que muitas vezes os professores podem não acreditar na potencialidade dos alunos com deficiência, focalizando nas limitações, principalmente com os deficientes físicos, como consequência, esta concepção gera insegurança em suas práticas profissionais por não conseguirem desenvolver estratégias de ensinamentos condizentes, porém, os docentes são conscientes do poder da educação física no processo de integração e socialização.

Diante dos estudos que levantamos, percebemos que o processo de formação é um dos principais tópicos relacionados às dificuldades dos professores de educação física para atuar com a educação inclusiva, seguido dos fatores de apoio da escola, acesso às informações sobre o aluno com deficiência. Destacamos ainda, a problemática da concepção dos professores em relação ao alunado com deficiência, pois ainda possuem uma visão que focaliza as limitações e não as potencialidades da pessoa com deficiência. Compreendemos que a concepção e o olhar do profissional sobre o aluno com deficiência, estão diretamente relacionados ao processo histórico-cultural do docente, que é formado pelas experiências de vida, valores, crenças, cultura, e meio social no qual ele vive. Tendo isso em vista, a seguir, no referencial teórico, apresentamos o processo histórico da educação física, visando compreender como se deu este, sua influência na formação do professor e possíveis consequências destas na educação inclusiva.

1.2 Processo histórico da Educação Física

Para podermos compreender o que está ocorrendo com o processo de formação dos professores de educação física na contemporaneidade, é necessário conhecermos o processo histórico do componente curricular educação física e as consequências deste processo para a inclusão da pessoa com deficiência.

Iniciamos, refletindo sobre a visão que a sociedade tem do aluno com deficiência, principalmente dentro do ambiente escolar. Os preconceitos estabelecidos muitas vezes se originam da falta de informações e, também, pelo modo como historicamente, a deficiência e a pessoa com deficiência são compreendidas.

Observa-se que a pessoa com deficiência enfrenta diversas barreiras, sejam elas físicas ou emocionais para obter sua valorização perante a sociedade, pois foi negligenciada, marginalizada e, muitas vezes, escondida pelos seus familiares (DARIDO; RANGEL, 2005).

No cenário mundial, a presença deste olhar estigmatizante vem desde a Grécia antiga, quando o perfil estereotipado pela busca do corpo belo, fazia com que as pessoas com deficiência que não se encaixavam neste modelo fossem marginalizadas e excluídas da sociedade. Neste ponto, vale ressaltar que as pessoas nascidas com deformidades (deficiências) eram isoladas ou eliminadas. Com o surgimento do Cristianismo, de acordo com Aranha (1995), houve a modificação do olhar do homem perante a deficiência, que começou a ver os indivíduos com deficiência como seres que mereciam cuidados, portadores de almas, sendo assim ganharam o status de seres humanos, cujo deficiência não era proposital, mas advinda de sua saúde prejudicada.

Porém, com o caminhar da história a imagem da pessoa com deficiência e a postura da sociedade perante esta passou por diversos status como o de assistencialismo, reabilitação, integração até chegar aos dias atuais onde há a luta pela inclusão social.

Neste contexto, vale destacar sobre as concepções do modo de pensar na educação para pessoa com deficiência no Brasil. Januzzi (2004) apresenta em seu estudo três blocos dessas concepções:

A – As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida. Consideram preponderantemente um lado da questão, tentando a capacitação da pessoa para a vida na sociedade. Denomino-as: A1) Médico-pedagógica e A2) Psicopedagógica. **B** – As que procuram estabelecer conexão entre a deficiência e o contexto em que ela se situa, enfatizando o outro lado do problema: B1) a que coloca acento principal no contexto e a educação passa a

ser preparação para ele – Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano; B2) as que se centram principalmente na educação como a redentora, a única responsável pela transformação contextual. B2.1) Integração e B2.2) Inclusão. C – A que procura considerar os dois lados da questão: a complexidade do indivíduo num momento histórico específico. Pensa a educação como momento intermediário, como mediação, condicionada pelo contexto socioeconômico-político-cultural, mas com autonomia relativa capaz de atuar na transformação desse contexto (JANUZZI, 2004, p. 10).

Neste sentido, a autora explica em seu estudo cada bloco evidenciando suas concepções da educação para pessoa com deficiência.

Diante disso foi possível compreender que no bloco A, a educação da pessoa com deficiência era marcada pela “lesão”, o que faltava no aluno com deficiência. Somente no século XIX, houve uma mudança desta concepção, passando a ter o envolvimento de médicos e profissionais da saúde os quais orientavam a escola e professores visando o desenvolvimento deste aluno. Neste período foi instituído o modelo médico-pedagógico, que tinha como foco as causas físicas, psicológicas, neurológicas da deficiência e buscava principalmente práticas de reabilitação para este aluno. Posteriormente, com o avanço dos estudos na área de teorias de aprendizagem psicológicas, surgiu a concepção psicopedagógica, na qual buscava métodos de ensino pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, porém vale destacar que neste contexto apresentava-se uma proposta de classes homogêneas e os alunos com deficiência sendo deslocados para classes especiais e instituições especializadas (JANUZZI, 2004).

Seguindo as explicações, a autora menciona o bloco B, apresentando a concepção sobre economia da educação ou teoria do capital humano, que explica que a educação era vista como um meio de reorganização ideológica, marcada pelo grupo militar em 1964. Deste modo, vincula-se a educação com objetivo de garantir o crescimento do país, ou seja, oferecer uma formação para produzir mão de obra para ingressar no mercado de trabalho. Neste cenário a pessoa com deficiência deveria ser “educada” para se tornar seres produtivos dentro da sociedade, ou seja, considerava-se mais fácil educá-los para que pudessem se sustentar. Neste sentido, foi criada a concepção de interação ou normalização, a qual visava criar meios para que o deficiente tivesse condições de vida dentro da sociedade semelhante a uma pessoa dita “normal”, possibilitando que este tivesse as mesmas oportunidades e conseguisse levar uma vida como os demais, aceitando assim suas diferenças (JANUZZI, 2004).

Corroborando com isso, nesta concepção, buscava-se uma educação visando o atendimento de cada diferença individual, identificando em cada aluno suas diferenças,

potencialidades e ofertando condições para que este pudesse se desenvolver em seu próprio benefício e para sociedade. Neste sentido, buscava-se a integração dos alunos sem deficiência com os com deficiência, fazendo esta ação como forma de aceitação do deficiente na escola e sociedade.

Assim sendo, observou-se no estudo de Januzzi (2004), ainda no bloco B, a concepção de inclusão, que após diversos acontecimentos como a Conferência de Salamanca (1994), a educação passa a ser vista como forma de transformação social, ou seja, um meio de transformar a realidade através da apropriação do saber. Por fim e encerrando as explicações, a autora apresenta o bloco C, que visa justamente a educação como mediação, objetivando apresentar que a mudança se dá a partir da organização social. Neste sentido, a educação busca condições de melhorias na qualidade do ensino para os deficientes, objetivando ofertar o conhecimento para a vida e transformação social deste alunado.

Diante disso, percebeu-se que o modo de se conceber a pessoa com deficiência e sua relação com a educação foi se modificando ao longo do tempo e, concomitante a isso, com a educação física não foi diferente, considerando seu percurso histórico e aspectos enfatizados na formação do profissional, que influenciaram seus propósitos e atuação dos profissionais.

Dentro deste contexto, faz-se necessário apresentar o processo histórico da educação física, que passou por diversos períodos, denominados tendências como: 1) Higienista (1889 – 1930), na qual o professor tinha como objetivo de ensino desenvolver hábitos de higiene promovendo a assepsia das classe baixas, aprimorando a evolução do corpo físico e dos valores morais da sociedade (DARIDO; RANGEL, 2005); 2) Militarista (1930 – 1945), que teve como característica a formação de soldados para servirem no exército, devido ao período que a tendência foi instituída entre a primeira e segunda guerra mundial, 3) Pedagogista (1945 – 1964), que visava inserir a educação física nas questões pedagógicas da escola, através desta era possível desenvolver o homem de maneira integral, abordando os aspectos físicos, cognitivos e afetivos, passando assim a relacionar a teoria com a prática em suas aulas (GUEDES, 1999), 4) Esportivista (1964 – 1985), que tinha como objetivo a formação de atletas em busca do auto rendimento e 5) Popular (1985), na qual a educação física estava ligada ao movimentos populares e sanitários, que compreende a saúde, abrangendo o social, econômico e cultural da sociedade, fato pelos quais as aulas envolviam a abordagem de temáticas atuais, como, sedentarismo, drogas, doenças sexualmente transmissíveis, primeiros socorros, tudo voltado novamente a saúde e já destaca-se alguns termos utilizados como inclusão, cooperação e qualidade de vida (BRASIL, 1996; FERREIRA, 2009).

Vale destacar que as tendências Militarista e Esportivista, já pregavam a exclusão daqueles que não tinham o biótipo – “corpo esperado” ou habilidades necessárias para sua prática, visando assim o “físico” e não intelecto (FERREIRA, 2014).

Com isso, houve uma grande exclusão das pessoas das aulas de educação física nas tendências esportivista e militarista, principalmente das pessoas com deficiência, haja visto, que neste período, estes eram vistos de duas maneiras distintas. Na primeira, as pessoas com deficiência, eram renegadas pela sociedade, sendo excluídas de qualquer meio seja esportivo / lazer. Eram assim deixadas em abrigos ou dentro de suas casas. Já na segunda, estes eram usados nas guerras, sendo levados aos combates e colocados nas linhas de frente durante as batalhas, visando assim serem úteis e morrerem com dignidade ao darem suas vidas pelo país (FERREIRA, 2009).

Porém, vale adicionar que curiosamente dentro do mesmo cenário da segunda guerra mundial na Alemanha, surgiram os primeiros trabalhos direcionados para pessoas com deficiência. Neste caso, eram realizados com soldados veteranos, que após a primeira e a segunda guerra mundial, ficaram lesionados e precisavam ser reinseridos dentro da sociedade (FERREIRA, 2009).

Diante deste contexto, foi dentro do Hospital de Stoke Mandeville que o Dr. Ludwig Guttman⁸ ampliou a visão da pessoa com deficiência associando sua imagem a sua eficiência, iniciando um trabalho utilizando os esportes como ferramenta de reabilitação e integração.

Dentro deste cenário, podemos refletir os motivos pelos quais a educação física neste mesmo período de 1960 no Brasil se distanciou tanto do objetivo de capacitar e reinserir as pessoas com deficiência novamente na sociedade trazendo assim funcionalidade a estes (FERREIRA, 2009).

Diante disso, se faz pertinente compreender o processo histórico da disciplina de educação física e sua evolução dentro do Brasil. Inicialmente, em 1851, com a obrigatoriedade da educação física nas escolas da corte, havia a presença da tendência militarista, visando a formação de soldados a fim de defender a ordem e o progresso do país, fator que estava diretamente ligado as ideias fascistas e nazistas que buscavam a eugeniação da raça. Destaca-se neste mesmo período que as mulheres e deficientes eram excluídos das aulas, sendo destinadas preferencialmente aos homens, porém, logo esta eugeniação deu lugar a tendência higienista que tinha como objetivos a prevenção de doenças e manutenção da saúde, fatores que

⁸ Dr.Ludwig Guttman: Neurologista alemão, conhecido como o criador do esporte paraolímpico e dos primeiros Jogos Paralímpicos realizados em 1960 em Roma.

iam de encontro com o pensamento dos educadores da “escola nova” e do Estado (LIMA, 2012).

A obrigatoriedade do componente educação física nos currículos, foi ocorrer somente com a elaboração da constituição federal de 1937 que trazia em seu Art. 131: “- A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (BRASIL, 1937).

Neste contexto, a educação física foi considerada uma prática educativa obrigatória nas escolas e tinha como finalidade o adestramento do físico para defender a nação e manter o poder econômico do país, focando nos trabalhadores das indústrias, visando fortalecê-los para serem mais produtivos e desenvolverem um espírito coletivo que iria contribuir para a vida em sociedade. Mas, no final do estado novo e com a promulgação da Leis de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, o esporte começou ser o objetivo das práticas pedagógicas das aulas de educação física, visando buscar novos talentos esportivos para defender o país / a pátria.

Já na década de 1980, a educação física sentiu os fortes impactos deste modelo e começou-se a discutir sobre a importância do desenvolvimento motor, momento em que foi alterado o objetivo do componente curricular, a fim de promover o desenvolvimento psicomotor dos alunos.

Com isso, a educação física começou a ser discutida sobre um olhar de influência das teorias críticas da educação, visando não somente o lado biológico nas aulas, mas levando em conta o desenvolvimento dos aspectos sociais, psicológicos, cognitivos e afetivos dos alunos, trabalhando de forma a abranger tais aspectos, não somente em esportes, mas através de conteúdos diversificados que não tivessem seus objetivos no adestramento do físico e sim no desenvolvimento integral do aluno (LIMA, 2012).

Diante disso, os parâmetros curriculares nacionais dividiram a educação física em dois contextos: os aspectos biológico e fisiológico do corpo e o aspecto social, no qual se trabalha a relação do corpo com o meio em que está inserido, apresentando principalmente seus movimentos como produções históricas e culturais passadas entre gerações, passando a ser entendida como cultura corporal do movimento (BRASIL, 2018).

Corroborando com isso, a educação física começou a modificar seu currículo e conteúdos abordados nas escolas, rompendo assim a visão somente biológica do componente, evoluindo para novas abordagens do corpo e movimento, compreendendo esta cultura, dando origem a diversas abordagens para se trabalhar este novo enfoque da educação física (BRACHT, 1996).

Mediante a isso, Darido (2003) apresenta as abordagens da educação física e suas relações com a saúde, cultura, corpo e movimento, visando apresentar as especificidades do componente curricular em cada uma delas de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 4 – Abordagens da Educação física e seus objetivos

Abordagem	Objetivos
Psicomotricidade	A abordagem tem como finalidade ir além da abordagem biológica e de rendimento do corpo desenvolvendo a prática psicológica, afetiva, cognitiva, visando o desenvolvimento integral do aluno.
Construtivista	Abordagem baseada no construtivismo de Piaget, valoriza os aspectos psicológicos, afetivos, cognitivos, afirmando que o conhecimento se dá na interação do sujeito com o mundo.
Desenvolvimentista	Abordagem focada no desenvolvimento das habilidades motoras de locomoção, manipulação e estabilização. Nesta, a preocupação é o desenvolvimento motor, focando assim no movimento e importância destes no dia a dia.
Crítica	Abordagem ligada a visão política, visando evitar a alienação dos alunos dos aspectos da política e a superação econômica. Nesta, leva-se em conta os aspectos socioculturais dos alunos, buscando compreender a cultura corporal de cada um.
Saúde Renovada	Abordagem que traz discussões sobre a saúde deste corpo, evidenciando sobre a qualidade de vida através da prática de atividades físicas, buscando promover a saúde dos alunos.

Fonte: Adaptado de Darido (2003) e Ferreira (2013).

A educação física é obrigatória desde 1937 dentro da educação básica, mas, muitas vezes, ainda é vista como um componente não essencial, podendo ser alterado seu horário, oferecida em contraturnos escolares e muitas vezes não integrada nas discussões e planejamentos pedagógicos, ponto de extrema importância, pois nas aulas de educação física os alunos conseguem instigar seus aspectos afetivos, cognitivos, éticos, fazendo que seus professores os conheçam cada dia mais, fator que evidencia a importância desta na integração com os demais componentes (LIMA, 2012).

Corroborando com isso, cabe ressaltar que a educação física, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2018, p. 213).

Sendo assim, evidencia-se a grande importância do componente curricular, que vai muito além do desenvolvimento físico da criança, este trabalha as práticas corporais como um fenômeno cultural, possibilitando que o aluno consiga (re)construir seus conhecimentos

desenvolvendo sua consciência sobre seu movimento e recursos para o cuidado de si e dos outros, ampliando sua autonomia para o apoderamento da cultura corporal do movimento⁹ através da prática corporal,¹⁰ que segundo BNCC:

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2018, p. 216).

Com isso, compreende-se que as aulas de educação física abrangem o conhecimento corporal, estético, emotivos e lúdicos de formas diferentes que os demais conhecimentos científicos que orientam as práticas escolares, fatores estes os quais irão favorecer o desenvolvimento e a participação deste aluno na sociedade, conforme preconizado na BNCC (BRASIL, 2018).

Neste sentido, cabe refletirmos também sobre os conteúdos e a forma na qual a BNCC apresenta o componente curricular de educação física. O processo histórico da educação física e a formação do professor têm forte influência, principalmente das políticas governamentais e educacionais, dentro deste contexto Venco e Carneiro (2018) apresentam a articulação da educação brasileira com o mercado de trabalho, ou seja, esta se desenvolve e se estrutura visando atender as necessidades deste mercado.

Desta forma, buscou padronizar os currículos, a fim de desenvolver habilidades e competências, visando atender as necessidades e resolver os “problemas” deste mercado, garantindo assim formas de mensurar os resultados da educação, relevando a preocupação se o aluno está realmente construindo conhecimento, se desenvolvendo como um cidadão crítico (VENCO; CARNEIRO, 2018).

Por consequência, as formas de mensurar se as competências e habilidades presentes na BNCC foram atingidas, são traduzidas em avaliações as quais atribuem muitas vezes ao professor a “culpa” pelo baixo rendimento escolar, neste sentido, muitos alegam se sentirem frustrados e atribuem para si o “fracasso escolar” (GONÇALVES; VENCO, 2015).

⁹ A cultura corporal é o estudo da expressão corporal através da linguagem, ou seja, relaciona o movimento com seu significado sócio-histórico, tematizando e facilitando a compreensão de cada técnica (GRAMORELLI; NEIRA, 2017).

¹⁰ Prática corporal: Atividades que são realizadas fora das obrigações sejam elas domésticas, higiênicas, religiosas e laborais, as quais o indivíduo se envolve com fins específicos (BRASIL, 2018).

Assim sendo, observa-se que a consequência destas mensurações de resultados não está apenas na padronização da educação, o qual resulta na redução dos componentes curriculares apenas às habilidades e competências presentes na BNCC, mas também na formação do professor que acaba tendo que atender essas exigências da educação (VENCO; CARNEIRO, 2018).

Sendo assim, mediante ao apresentado, constatamos a forte interferência dos contextos histórico, político e educacional nos objetivos a serem trabalhados dentro do componente curricular e sua influência na formação do profissional nos dias atuais, que pode, muitas vezes, dificultar a inclusão da pessoa com deficiência em suas aulas. Deste modo, no próximo subtítulo, buscamos entender sobre a formação de professor de educação física e as possíveis influências desta formação na atuação com a pessoa com deficiência.

1.3 Formação do professor de Educação Física

Ao refletir sobre a formação do professor, temos que compreender que é por meio da educação que as pessoas com deficiência podem ter contato com a cultura, se apropriar desta e se constituir como ser humano.

Neste sentido, vale ressaltar o quanto é importante o papel das instituições de ensino que formam os professores para atuar na educação básica, onde, neste caso, este processo de formação deve garantir que o futuro professor esteja apto para lidar com as diversidades de seus alunos e consiga desenvolver reais possibilidades de acesso à cultura (ALENCAR, 2020).

Neste contexto, podemos considerar algumas reflexões sobre a formação pedagógica dos professores. Saviani (2007) aponta principalmente que desde a Grécia antiga a problemática da pedagogia se encontra na relação entre teoria e prática. O autor ainda menciona que existem duas grandes tendências as quais permeiam a educação e a formação, a primeira dela, é a pedagogia tradicional, que se preocupa em como ensinar, as “teorias de ensino” e, a segunda, pedagogia nova, que se preocupa em como apreender. Diante disso, se apresenta um dilema entre as duas formações, na qual uma defende que o professor tem o “saber” e deve utilizar métodos que sejam adequados para ensinar seus alunos e, outra, que sustenta que o aluno possui um papel ativo, que sua aprendizagem se dá por meio prático.

Diante deste debate, Saviani (2007) apresenta que não há como separar teoria e prática, aluno e professor, pois ambos são indissociáveis no processo pedagógico. O autor sugere uma

relação dialógica como proposta de formação, sendo necessário articular ambos atores e prática/teoria, sendo estas apenas uma unidade, uma práxis educativa.

Sendo assim, indo ao encontro do pensamento do autor, em 1980, inspirado pela pedagogia histórico-crítica, houve um desenvolvimento de um pensamento crítico onde a relação entre a escola e comunidade (sociedade) passa a ser fator determinante na formação do indivíduo (ALENCAR, 2020).

Vale ainda ressaltar que, segundo Gatti (2014), a formação de professores no Brasil é um assunto de muitos debates e, principalmente, ainda não há grandes iniciativas para rever e reestruturar os cursos de licenciatura.

Dentro deste contexto, cabe destacar alguns fatores que influenciam no modo pelo qual ocorre a estruturação da formação dos professores. Neste sentido, em 2017, com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi instituído um conjunto de aprendizagens necessárias para os alunos da educação básica, ocasionando assim mudanças na formação dos professores (BRASIL, 2017).

Assim sendo, para suprir “a nova proposta” desenvolvida pela BNCC, houve a criação pelo governo federal da Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP, 2018), que segundo Alencar (2020) apresenta um grande retrocesso nas escolas e políticas de formação do docente.

Corroborando com isso Freitas (2019), apresenta que a Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) leva a um retrocesso, haja visto, que são documentos que eliminam fatores como diversidade de ofertas de diretrizes e ações formativas de acordo com os diferentes contextos sociais.

Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) enumeraram alguns dos retrocessos das propostas apresentadas pela BNCFP: 1) deposita aos professores a responsabilidade de sucesso ou fracasso da educação brasileira; 2) a proposta desconsidera a produção acadêmica dos pesquisadores brasileiros acerca da formação de professores; 3) o texto apresenta ideias de senso comum, articulados com as ideias do mercado; 4) realça as avaliações em larga escala; 5) desconhece o que é o trabalho do professor e 6) uma formação baseada em um currículo de competências e habilidades.

O estudo de Gatti e Nunes (2008) aponta grandes problemas nos cursos de licenciatura. Ao analisarem as propostas pedagógicas de cursos de licenciatura, constataram que 71 apresentam fatores preocupantes, pois em sua maioria não há clareza no projeto pedagógico dos cursos e o modo como ocorre o acompanhamento no processo de supervisão de estágios, demonstrando neste caso, que os estágios são apenas aspectos burocráticos da formação, sendo

considerados apenas atividades de observação e que não contribuem no processo de formação e futura atuação na docência.

Neste sentido, Alencar (2020) destaca uma grande preocupação devido à falta de direcionamento sobre a importância do estágio curricular para formação de um profissional crítico e reflexivo, destacando o quanto valiosa seriam estas trocas sobre as observações vivenciada pelos alunos em seus estágios dentro da sala de aula.

Com isso, percebe-se distanciamento novamente da teoria com a prática na formação dos cursos de licenciatura. Confirmando isso Gatti (2014) apresenta que nas instituições de ensino superior do Brasil não há centros de formações, que desenvolvam a formação do docente de forma integrada, ou seja, relacionando os conceitos teóricos e práticos das teorias educacionais e pedagógicas ou até mesmo espaços que possibilitem reflexões sobre as suas práticas.

Corroborando com isso, Saviani (2011) apresenta uma análise crítica dos documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Neles o autor analisa que é possível notar o “paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Corroborando com isso, Pimenta, apresenta em seus estudos:

[...] têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional (PIMENTA, 1999, p. 16).

Diante disso, Alencar (2020) apresenta em seu estudo a grande preocupação dos professores em preencher documentos e seguir as propostas curriculares, fatores que não permitem uma reflexão e análise crítica de seu trabalho e das formas que podem desenvolvê-lo a fim de atingir toda diversidade encontrada no ambiente escolar.

Assim sendo, Nóvoa (1992) apresenta a importância de uma reestruturação na formação dos docentes em licenciatura adotando assim uma postura mais reflexiva e crítica, pois é na formação que deveriam ser criados lugares onde os questionamentos sobre as práticas pedagógicas e teorias devem acontecer.

Neste sentido, Saviani (2007) propõe que os futuros pedagogos devem compreender a realidade educacional, através de uma reflexão filosófica que deve ser radical, não admitindo reflexões superficiais, rigorosa, possuindo métodos de análises determinados e de conjunto, estudando o fenômeno associado ao contexto no qual pertence.

Corroborando com isso, Pimenta *et al.* (2013) mencionam ainda que a formação dos cursos de licenciatura apresenta que o trabalho do professor é ensinar para contribuir com a humanização de seus alunos, assim eles devem ofertar habilidades, conhecimento, atitudes que contribuam para que os docentes construam seus saberes e fazeres a fim de conseguir atingir as necessidades do cotidiano da prática social.

Neste contexto, o autor ainda apresenta que a formação do professor deve ser pensada como uma prática social que vai transformando seus contextos e estes são transformados por ela, buscando aproximar a didática, a formação do professor e o currículo (PIMENTA *et al.*, 2013).

Sendo assim, pode-se perceber o grande distanciamento da teoria e da prática durante o processo de formação nos cursos de licenciatura, fatores que levam a questionar os currículos dos cursos e, principalmente, as necessidades de uma formação que consiga atender as diversidades e diferentes necessidades dos alunos que se encontram no ambiente escolar.

Mediante isso, vale refletirmos sobre a formação do licenciado em educação física, como ocorre seu processo de formação, as influências históricas neste percurso e objetivos a serem trabalhados dentro do ambiente escolar.

Neste sentido, nos capítulos anteriores constatamos que os diferentes períodos da história da educação física influenciaram os objetivos trabalhados dentro do ambiente escolar. Dentro deste contexto, a formação do educador físico também é orientada pelos determinantes históricos e sociais.

Cabe destacar que o processo de formação de professores passa por uma grande transformação, principalmente enquanto prática social histórica, evidenciando a mudança de propostas curriculares coerentes e integradas para mais longas e fragmentadas e isso não se difere na graduação do curso de educação física (BATISTA; GRAÇA, 2021).

Ao refletirmos sobre a história, compreendemos que inicialmente o campo de formação do professor de educação física estava ligado a exercícios voltados a defesa territorial em consonância com o período militar. Foi nesse período entre 1824 e 1931, que houve a primeira tentativa de formação profissional sistematizada destes professores, que eram conhecidos como mestre de armas, instrutores e treinadores, mas somente em 1931 foi criado um curso de

educação física, que buscava trabalhar alguns saberes específicos para a formação do profissional, conforme identificado abaixo:

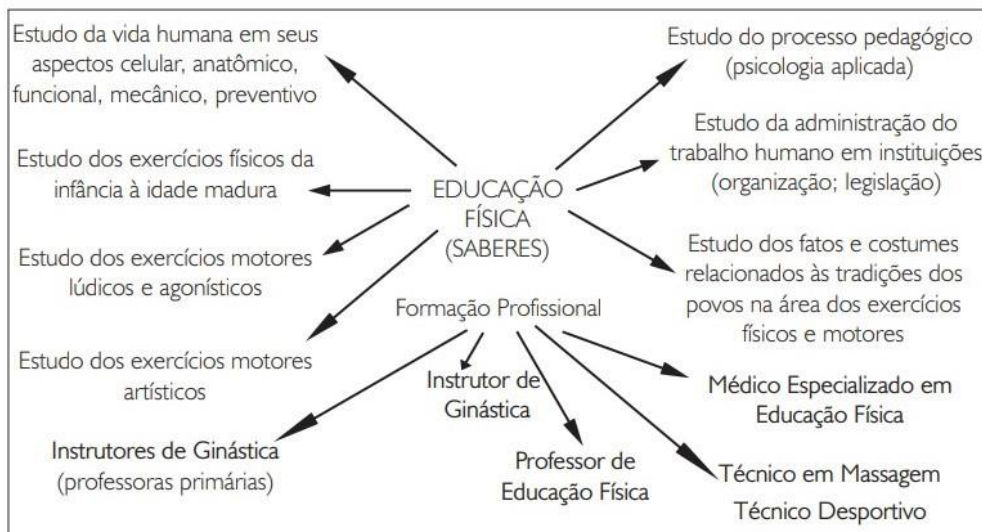
FIGURA 1 – O Programa de 1934



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004).

Porém, a obrigatoriedade da educação física na escola se dá com a constituição federal de 1937, momento em que tem início o pensamento de uma graduação e a composição de seus currículos. A consolidação dessa obrigatoriedade ocorre em 1939, com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desporto, que foi responsável por desenvolver as diretrizes para formação do profissional, com diferentes saberes e propostas, visando uma duração de até 02 anos, conforme apresentado abaixo (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

FIGURA 2 – Os saberes da proposta de 1939

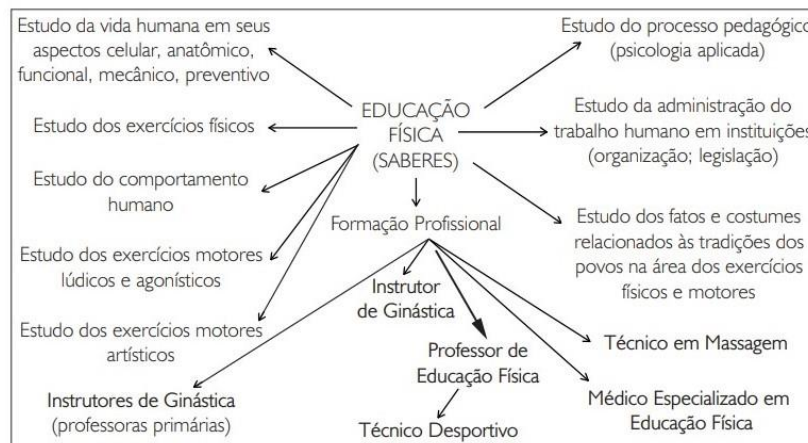


Fonte: Souza Neto *et al.* (2004).

Diante disso, muitos foram os ganhos para o profissional de educação física, pois passou a exigir diploma para atuação desse profissional, a partir do Decreto de 1939 que diz: “Art. 35. A partir de 1 de janeiro de 1941, será exigido, para o exercício das funções de professor de educação física, nos estabelecimentos oficiais (federais, estaduais ou municipais de ensino superior, secundário, normal e profissional, em toda a República, a apresentação de diploma de licenciado em educação física” (BRASIL, 1939).

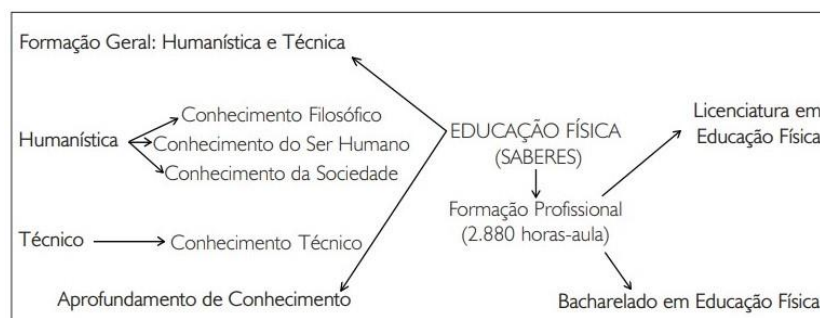
A partir deste marco, foram realizadas reestruturações no processo de formação visando melhorá-lo e associar a formação com os objetivos esperados na atuação como do professor de educação física, garantindo a formação profissional e cultural. Destaca-se também a transformação da formação que compreende o professor como educador, e destina horas da carga horária do curso de educação física para a formação pedagógica com as habilitações em especialista na atuação com o desporto e no sistema educacional, assim como apresentado abaixo:

FIGURA 3 – Os saberes da proposta de 1945



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004).

FIGURA 4 – Os saberes da proposta de 1987



Fonte: Souza Neto *et al.* (2004).

Diante desse breve histórico, identificamos os diversos saberes que foram se desenvolvendo e sendo adicionados à formação do profissional de educação física ao longo dos tempos, nos fazendo refletir sobre os diferentes focos que a formação do professor de educação física teve e que podem ser fatores intervenientes da formação dos professores para atuarem no cenário da educação inclusiva.

Acerca da questão da formação docente, estudos indicam aspectos importantes para formação dos professores de educação física. O estudo de Batista e Graça (2021) apresenta a discussão de uma necessidade de reconfigurar a formação dos professores, salientando que primeiramente estes precisam “aprender a ser professor”, vislumbrando que ser professor vai muito de desenvolver os conhecimentos e as habilidades de como ensinar, envolvendo também aspectos emocionais e a sua transformação.

Esta transformação abrange principalmente a criação de sua identidade pessoal, que está diretamente ligada a escola, as suas práticas sociais, as rotinas, linguagens e o desenvolvimento de habilidades técnicas, que devem ser levadas em consideração na construção de um processo de formação acadêmica deste professor (WILLIANS, 2010).

Perante o exposto, faz-se necessário pensar em uma relação de diálogo entre a escola e as instituições superiores, responsáveis pela formação destes profissionais, para que haja a conexão das relações entre as práticas e as teorias, a fim de que a escola não seja apenas um local de reprodução dos conhecimentos adquiridos nas instituições. Em vista disso, Nóvoa (2012) apresenta como colaborar com desenvolvimento da formação dos professores, sugerindo que a formação do professor deve se dar a partir de suas vivências práticas, levando em conta os conhecimentos dos professores sobre sua profissão. Adotar novas formas de organizar as formações na qual a instituição conecte a formação, a pesquisa e a prática do docente e, por fim, promover espaços públicos para debates para reforçar a função e presença do professor na sociedade.

Corroboramos com a ideia de Nóvoa (2012) e salientamos que se faz necessário repensar a formação do professor de educação física, levando em conta a relação escola e instituição superior, para que se desenvolva um trabalho colaborativo que possibilite encontrar respostas aos desafios quase se colocam ao professor de educação física, diante das práticas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva. Em consideração a isso, a seguir, no referencial teórico, apresentamos a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano que, a partir das proposições de Vigotski, nos permite compreender a necessidade de uma transformação na formação docente que contemple um novo olhar do professor para o aluno com deficiência,

abrindo espaço para práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes com deficiência condições concretas de aprendizagem escolar.

2 PROPOSIÇÕES SOBRE POSSIBILIDADES DE PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Neste capítulo apresentamos o referencial histórico-cultural do desenvolvimento humano que fundamenta as discussões deste estudo, expondo proposições de Lev Semionovitch Vigotski sobre a importância do meio social e cultural para o desenvolvimento do homem e, principalmente, para a pessoa com deficiência. Em seus textos acerca da defectologia – estudos da deficiência - o autor defende um novo olhar para a compreensão do desenvolvimento de crianças com deficiência, com contribuições significativas para as práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades.

2.1 Perspectiva histórico-cultural e a importância da relação social no desenvolvimento do aluno com deficiência dentro no ambiente escolar

Após a revolução russa de 1917, Vigotski, psicólogo russo, se preocupa em compreender o novo homem que surgia no contexto pós-revolucionário. Para ele, as correntes psicológicas que existiam até então não eram suficientes para explicar o desenvolvimento psíquico desse homem. Assim, fundamentado pelas ideias do materialismo histórico e dialético, o autor destaca a importância da história e da cultura e não somente dos fatores biológicos para o processo de formação do homem. Para Vigotski, o desenvolvimento humano está atrelado ao meio social e cultural no qual o sujeito está inserido.

Vigotski (1995), ao relatar que o desenvolvimento humano se dá nas relações que os indivíduos estabelecem nos contextos culturais e sociais, compreende que ambos contextos estão relacionados com a história na qual estão inseridos.

O autor apresenta dois conceitos para história: o primeiro, “significa uma abordagem dialética das coisas, a história humana”, já no segundo, história é definida como materialismo histórico. Neste ponto, a transformação do homem acontece na relação das funções superiores – culturais - e das elementares – biológicas, ou seja, as funções biológicas não superam a cultural, apenas adquirem novas formas e se agregam a história humana. Sendo assim, quando Vigotski menciona que o desenvolvimento humano é cultural, considera-se histórico, pois

apresenta as transformações que o homem produz na natureza e em si mesmo, pois ao transformar a natureza, o homem também se transforma (PINO, 2000).

Dentro deste contexto, o desenvolvimento é definido como transformação e compreendido pelo resultado da interação genética, entre os planos de desenvolvimento: filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese (OLIVEIRA, 2004).

Oliveira (2004) explica que a filogênese é o desenvolvimento biológico do homem no qual este evolui como espécie e o desenvolvimento histórico no qual este adquire cultura; já a ontogênese apresenta o homem desde sua concepção a morte. Vigotski (2012), destaca que não há como pensar no desenvolvimento cultural do homem sem levar em conta os fatores sociais, apresentando assim em seus estudos a importância da sociogênese, que apresenta a história de um grupo sociocultural e salienta que o desenvolvimento deste homem só é possível pelas suas relações sociais.

Freitas, Monteiro e Camargo (2020) destacam que a microgênese diz respeito ao desenvolvimento individual do homem e como ele significa suas relações sociais, assim sendo, compreende-se que o desenvolvimento humano acontece ao longo da vida, transformando este homem de acordo com a cultura e as relações sociais nas quais este está inserido.

Vigotski (1995), ao explicar o desenvolvimento humano, esclarece que a criança, ao nascimento, é inserida no meio sociocultural, pela mediação de instrumentos e signos, ela se apropria das práticas culturais deste meio em um processo permeado pelas relações sociais, atribuindo sentidos a essas práticas e transformando a si mesmo e a realidade em sua volta. As transformações são consideradas como parte de um sujeito que é histórico, destacando a grande importância da história e da cultura para o desenvolvimento humano.

Vigotski (2000) ainda destaca o papel do outro no desenvolvimento humano. Para ele, o outro é a condição para que ocorra o desenvolvimento do homem, ou seja, explica que este desenvolvimento é cultural e possui três estágios: desenvolvimento em si, para os outros e para si. O primeiro representa a realidade biológica da criança; no desenvolvimento em si aquilo que é biológico adquire significado para os outros, e, por último, é o momento no qual a criança compreende, a partir da significação atribuída pelo outro, seu significado na sociedade e o seu significado para si. Com isso é possível compreender que o desenvolvimento cultural possibilita a significação do mundo para o indivíduo. Vigotski explica esses estágios com o exemplo do gesto de apontar: inicialmente, um movimento da criança em relação a um objeto; tal movimento é interpretado pelo outro como um gesto indicativo e, por fim, o movimento adquire para a criança, o sentido de um gesto, usado por ela quando quer algo.

Corroborando com o autor acima, Pino (2005) menciona a relevância dos fatores social e cultural no desenvolvimento humano, sendo estes capazes de darem novas formas ao desenvolvimento biológico.

O desenvolvimento da pessoa com deficiência é um ponto de suma importância neste estudo. Vigotski (1997) esclarece que as condições biológicas/orgânicas não são impeditivas do desenvolvimento, pois para que a criança com deficiência possa se desenvolver é necessário sua participação ativa no grupo social no qual está inserida.

Assim sendo, é importante mencionar que o autor faz uma diferenciação muito interessante sobre a relevância das relações sociais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Ele divide a deficiência em duas ordens: a primária, que diz respeito ao déficit biológico / orgânico; e a secundária, que são consequências psicossociais, ou seja, como o meio social interfere/atua no desenvolvimento da pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Cabe destacar que dentro deste contexto do desenvolvimento da pessoa com deficiência, Vigotski elaborou ideias que circulam ainda na atualidade acerca das possibilidades de educação dessas pessoas. Seus estudos sobre defectologia contribuíram para a compreensão de que não deveria existir no ambiente escolar diferenças entre as propostas pedagógicas elaboradas para alunos com ou sem deficiência. Ele defendia a integração dos princípios de uma pedagogia especial com a geral, havendo assim um único sistema educacional para todos (VIGOTSKI, 1997).

O autor retratou principalmente críticas pelo modo como a escola especial em sua época olhava para as crianças com deficiência, com ênfase para uma visão clínica do processo de ensino-aprendizagem, que focalizava o tratamento da deficiência, uma vez que apenas as consequências primárias, ou seja, as alterações orgânicas/biológicas eram consideradas. Assim, a escola partia do princípio de que essas crianças seriam incapazes de aprender, impondo principalmente barreiras no seu processo de ensino- aprendizagem. As práticas pedagógicas nas escolas especiais eram reduzidas em aplicações de técnicas mecanizadas, repetitivas e treináveis, limitando o desenvolvimento das crianças com deficiência. Para o autor, com base na sua tese da natureza social do desenvolvimento humano, a educação das crianças com deficiência deve considerar as consequências secundárias, isto é, o modo como a deficiência é compreendida no âmbito social, pois o que pode ser transformado no curso do desenvolvimento são as funções psíquicas superiores que se originam nas relações sociais.

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento está atrelado ao contexto sociocultural no qual a criança com deficiência se insere, que se torna condição de possibilidade (ou não) de desenvolvimento. Dito de outro modo, para o autor não importa a deficiência que o sujeito

possua, mas o modo como esta deficiência é compreendida nas relações sociais. Com base nisso, o autor desenvolveu o conceito de compensação, que para ele não diz respeito a uma compensação de um órgão por outro (por exemplo, a ideia de que um rim lesado pode ser substituído pelo outro), mas as possibilidades ‘compensatórias’ da pessoa com deficiência ocorrem no âmbito social, nas práticas sociais significativas, mediadas especialmente pela linguagem e por instrumentos técnicos-semióticos criados na cultura humana, tais como, o sistema braille para a pessoa cega, um sistema de comunicação suplementar para uma pessoa que não desenvolveu a linguagem oral, entre outros (VIGOTSKI, 1997).

Nessa perspectiva, o processo social contribui para o desenvolvimento psíquico do indivíduo com deficiência, ou seja, nas práticas sociais é que o sujeito com deficiência encontra possibilidades para desenvolver as funções psíquicas superiores, tais como, memória, atenção, imaginação, elaboração conceitual, entre outras. Ao discorrer sobre os princípios educativos da criança com deficiência, Vigotski (1997) argumenta a favor de uma educação social, ou seja, que ocorra na interação com outros, em atividades de colaboração com pares, orientada para o processo de ensino-aprendizagem

Dentro deste contexto, a educação social busca modificar a antiga “educação especial” que estava focada principalmente em atividades mecânicas, objetivando um “treinamento” com tarefas repetitivas, espelhadas nos objetivos de caridade social, focadas no déficit, na invalidez e na improdutividade social do indivíduo com deficiência, diferentemente da educação social, que busca justamente ampliar o processo de humanização deste aluno, orientando-o para o desenvolvimento das atividades que colaborem com a atividade laboral, haja visto que a vida social deste está ligada ao trabalho, em atividades produtivas e significativas, ponto no qual, no âmbito das políticas inclusivas, a escola deve se estruturar para garantir a participação ativa da criança nas produções e relações humanas (FREITAS; DAINEZ, 2018a).

Dentro deste contexto, Vigotski (1997) defende a educação social, buscando evidenciar o papel da escola na sociedade trabalhadora, unificando assim a educação, ensino e o trabalho laboral, auxiliando para que as crianças com deficiência sejam inseridas em atividades de colaboração coletiva, contribuindo para o desenvolvimento de funções psíquicas. A educação social possibilita que as crianças com deficiência sejam inseridas nas atividades coletivas, viabilizando o desenvolvimento da linguagem, personalidade, pensamento e consciência.

Sendo assim, com base nos princípios da educação social defendidos por Vigotski no contexto da Rússia pós-revolução socialista, podemos refletir sobre a educação das crianças com deficiência na sociedade contemporânea, que se orienta pelos princípios da educação inclusiva. Nesta direção, Freitas e Dainez (2018b) argumentam que a escola tem um papel

fundamental de gerar meios para que o aluno com deficiência consiga obter possibilidades para um desenvolvimento cultural e garantir sua participação na sociedade de maneira ativa, objetiva e participativa na sociedade.

Diante disso, percebe-se que as práticas pedagógicas para pessoas com deficiência não podem ser traduzidas em práticas tradicionais, descontextualizadas e que não levam os alunos ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Dentro deste contexto, Andrade e Freitas (2016) analisaram as práticas pedagógicas de uma professora no processo de ensino-aprendizagem durante as aulas de educação física para uma turma em que tinha um aluno cego. No episódio analisado pelos autores, os alunos estavam na sala de aula e a professora trabalhava com atividades que constavam no caderno do professor do currículo do estado de São Paulo. Os autores destacam a importância da mediação desta durante as aulas, pois para Vigotski (2001), por meio desta mediação com o suporte de instrumentos técnico-semióticos (tais como o texto escrito e a discussão oral deste texto) o aluno cego vai desenvolvendo os valores culturais e se apropriando do conhecimento escolar. Com base nas ideias de Vigotski, os autores argumentam que os professores devem levar em conta os conceitos que os alunos apresentam originários de suas vivências socioculturais, grupos sociais os quais estão inseridos.

Ao correlacionar estas ideias vigotskianas com as práticas educativas a serem desenvolvidas no contexto do componente curricular da educação física escolar, consideramos que este componente não deve se pautar nas antigas tendências, muitas vezes excludentes para organizar suas práticas, pois o professor deve buscar formas para que estes alunos participem de suas atividades e se desenvolvam, pois é dentro do ambiente escolar que os alunos com deficiência ou sem deficiência poderão ter seus primeiros contatos com as práticas corporais, que de acordo com o documento presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 213).

Neste sentido, são nas aulas de educação física que os professores podem ter a oportunidade de realizar uma aula dentro do contexto de uma educação inclusiva, trabalhando assim a percepção das diferenças de cada aluno e reconhecendo nelas suas potencialidades.

Seron, Rinaldi e Tuleski (2011) afirmam que as proposições da perspectiva histórico-cultural podem contribuir para as práticas educativas da educação física, pois segundo Vigotski (1995) as interações sociais que surgem dentro dos grupos nos quais estas crianças estão inseridas, são primordiais para o processo de compensação, quando o professor oferece meios de aprendizagem significativas a partir destas práticas sociais.

Dentro deste contexto, ressalta-se que a disciplina educação física, sendo um componente obrigatório na educação básica, deve trabalhar com a inclusão visando beneficiar não somente os alunos com deficiência, mas sim a todos. Karagiannis e Stainback (1999) expõem que as aulas de educação física se configuram como espaço no qual o aluno com deficiência pode se relacionar com os demais colegas que não possuem deficiência, e estes, por sua vez, têm a oportunidade de refletirem sobre sua visão da pessoa com deficiência, na medida em que conseguirão perceber suas potencialidades, constatando como podem ser participativos dentro das aulas.

Segundo estudo de Chicon, Mendes e Sá (2011), a prática pedagógica realizada pelos professores de educação física pode propiciar a participação ou não da pessoa com deficiência em atividade em grupo nas aulas. Isso vai depender do modo como os professores trabalham os objetivos de aula e se buscam caminhos para que os alunos com deficiência possam participar das aulas.

Cabe destacar a importância da mediação e do outro nas práticas pedagógicas. Tais práticas podem ser organizadas, tendo como orientação, os princípios explicativos do desenvolvimento humano apresentados por Vigotski (1995, 2000): a natureza social do desenvolvimento e a mediação semiótica.

Assim sendo, a perspectiva histórico-cultural é fundamental e contribui para esta pesquisa, pois sua abordagem entende a escola como meio sociocultural que pode oportunizar as relações sociais, valorizando as diversidades entre os pares e individualidades de cada sujeito, buscando o desenvolvimento de todos de acordo com suas subjetividades. Em vista disso, no próximo capítulo apresento os aspectos metodológicos da pesquisa, que buscou selecionar meios pelos quais fossem possíveis atingir os objetivos gerais e específicos da pesquisa, neste capítulo é possível identificar qual abordagem utilizada no estudo, como foram selecionados os participantes, procedimento de coleta de dados e os métodos de análises.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa de orientação teórico-metodológica histórico-cultural do desenvolvimento humano. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento é o resultado de um processo sócio-histórico e as mudanças históricas na sociedade interferem na natureza do homem.

Dentro deste contexto, o autor menciona que a pesquisa deve analisar o processo e não os fatos, objetivando entender a história de um comportamento desde sua origem, suas mudanças ao longo do tempo, pautando-se em efetuar uma análise explicativa e não descritiva (VIGOTSKI, 2007).

Ao realizar uma análise explicativa dos fatos, esta irá à raiz do problema revelando sua origem histórica de desenvolvimento, evitando compreender apenas pontos externos e superficiais do objetivo do estudo realizado (PINO, 2005).

Em corroboração a isso, Flick (2009) apresenta que a pesquisa qualitativa busca justamente compreender os dados obtidos através de uma análise mais ampla, relacionando-os às relações sociais e, assim, proporcionando uma nova interpretação dos processos focalizados na análise, inseridos no contexto social.

Sendo assim, com base nestes aspectos, este estudo tem como objetivo geral compreender a trajetória formativa de professores de educação física para atuarem com alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar, especificamente, visa 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 contexto da escola comum.

3.1 Participantes

Realizamos o estudo com seis professores de educação física, sendo três professores licenciados e três professores licenciados/ bacharelados que atuam na rede de ensino público e privado do município de Bragança Paulista (São Paulo).

Para participar, o profissional de educação física deveria ser graduado em licenciatura ou licenciatura/ bacharelado a partir do ano 1996, ano em que foi promulgada a Lei das Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 que, em seu capítulo V, discorre sobre a Educação

Especial e indica que os alunos com deficiência, preferencialmente, deveriam ser matriculados na rede regular de ensino. Os professores também deveriam atuar na rede pública ou privada de ensino e ter em sua turma alunos com deficiência e concordarem em participar do estudo, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco sob o parecer nº. 4.936.910.

Perante o exposto, abaixo apresentamos um quadro a fim de caracterizar e apresentar os nomes fictícios dos professores de educação física entrevistados:

QUADRO 5 – Participantes do estudo

Professor	Idade	Ano de graduação	Tipo de Graduação
Profº Teodoro	42 anos	2002	Bacharelado/ Licenciado
Profº Alex	33 anos	2010	Licenciado
Profº Renan	32 anos	2011	Licenciado
Profº João	38 anos	2019	Licenciado
Profº Jair	40 anos	2007	Bacharelado/ Licenciado
Profº Paulo	29 anos	2015 – Licenciatura 2017- Bacharelado	Bacharelado/ Licenciado

Fonte: A autora (2023).

3.2 Procedimento

Para o desenvolvimento do estudo empírico, utilizei¹¹ o instrumento da entrevista semiestruturada com os docentes participantes. Este instrumento possibilita a criação de um diálogo, no qual o pesquisador tem como objetivo estimular uma conversa com questionamentos relacionados ao tema do estudo, com a finalidade de obter detalhes importantes para sua pesquisa. Primeiramente, elaborou-se um roteiro prévio de questões visando abordar de forma mais ampla o assunto (FLICK, 2009). Dentro deste contexto Triviños (1987) menciona que a entrevista semiestruturada contribui para a descrição e a compreensão dos fenômenos sociais devido à presença constante do pesquisador na coleta das informações.

Tendo em vista o contexto pandêmico da COVID 19, tais entrevistas foram realizadas via aplicativo Google Meet, no segundo semestre de 2021. Para isso, elaboramos um roteiro prévio (Anexo A), as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, em ortografia regular. Os dados armazenados em nuvem serão descartados tão logo o estudo termine.

¹¹ O relato dos procedimentos para a construção dos dados está em primeira pessoa do singular, uma vez que esta parte do estudo foi realizada pela mestranda.

Inicialmente, procurei pela secretaria de educação do município de Bragança Paulista para poder localizar os professores de educação física aptos a participarem do estudo, conforme os critérios de inclusão acima descritos. Conversei com a supervisora educacional específica da área de educação física escolar. Com ela, coletei dados a respeito das formações dos profissionais, se eram bacharelados/ licenciados ou apenas licenciados e se estes atuavam ou não com pessoas com deficiência, pois inicialmente a maior dificuldade encontrada estava em localizar apenas professores graduados em licenciatura, pois em sua maioria estes tinham dupla formação (bacharelados/licenciados).

Após o levantamento de dados com a supervisora, consegui o contato de três professores graduados apenas em licenciatura. Os demais professores, com dupla graduação, foram selecionados diretamente por mim, pela minha atuação profissional com pessoas com deficiência no ambiente de treinamento esportivo.

A partir das informações compartilhadas pela supervisora, realizei o primeiro contato via telefone com um dos professores e, com os demais, os contatei via aplicativo do WhatsApp. Neste primeiro contato, me apresentei como pesquisadora e expliquei o tema do estudo, os objetivos e salientei a importância da participação deles para contribuir com os estudos acerca do processo formativo de professores de educação física.

Felizmente, os seis profissionais aceitaram os convites e agendaram as reuniões via Google Meet, de acordo com disponibilidade de ambas as partes. Diante disso, as entrevistas foram realizadas entre setembro de 2021 e outubro de 2021. Os professores foram muito receptivos, o que permitiu ajustar rapidamente as datas para realização das entrevistas que foram gravadas por meio do recurso de gravação do próprio Google Meet e, posteriormente, transcritas na íntegra, em ortografia regular.

Ao transcrevê-las, além da oralidade, durante as entrevistas, por diversas vezes foi necessário retomar questões de maneira a permitir que o professor comentasse/ contasse mais sobre alguns aspectos relevantes para o estudo e para mim como pesquisadora. Em vista disso, as transcrições resultaram em muitas páginas.

Abaixo apresento um quadro a fim de caracterizar as entrevistas com os professores de educação física participantes do estudo.

QUADRO 6 – Caracterização das entrevistas

Professor	Ano escolar que atua	Tempo de duração da entrevista
Profº Teodoro	Educação Infantil Ensino fundamental I e II Ensino Médio	1 horas e 10 minutos.
Profº Alex	Ensino fundamental I	35 minutos
Profº Renan	Educação Infantil	37 minutos e 30 segundos
Profº João	Ensino fundamental I e II Ensino Médio	1 hora e 02 minutos.
Profº Jair	Ensino fundamental I e II.	1 hora e 10 minutos
Profº Paulo	Ensino fundamental I e II.	29 minutos e 06 segundos.

Fonte: A autora (2023).

Em todos os encontros, iniciei novamente explicando sobre o tema do estudo, seus objetivos e agradecendo a disponibilidade dos professores para participarem.

Durante a realização das entrevistas, cinco professores estavam em suas casas, sendo eles: Teodoro, Alex, Renan e João e somente o professor Paulo estava em seu ambiente de trabalho (escola), fato que o deixou algumas vezes incomodado, o que pude perceber pela rapidez ao responder algumas questões, pelo breve silêncio ao entrar alguém no ambiente ou por olhar em sua volta antes de responder alguma questão. Já eu realizei todos os encontros de minha residência.

O roteiro para a realização das entrevistas foi elaborado de acordo com os objetivos propostos no estudo, com questões não diretivas, a fim de que os professores pudessem expressar suas opiniões.

Para as análises, em consonância com a perspectiva histórico-cultural, procuramos atender-nos para a natureza dialética da pesquisa e, deste modo, consideramos aspectos mais amplos (macros), como a história da trajetória formativa dos docentes e as relações envolvidas nesta trajetória e, aspectos mais singulares (micros), como as relações que estabelecem com os alunos com deficiência, as práticas que desenvolvem com eles. Buscamos não somente descrever os dados, mas encontrar explicações para os dizeres dos professores. Neste âmbito, evidenciamos a relevância da pesquisa qualitativa, pois esta possibilita estudar o que de fato ocorre com o sujeito pesquisado, levando em conta o contexto em que este está inserido, fazendo com que o pesquisador seja presente, participante da produção do conhecimento a partir das reflexões estabelecidas ao analisar os dados obtidos (FLICK, 2009).

Para fins de análise, organizamos os dados em dois eixos temáticos levando em consideração os objetivos da pesquisa e as temáticas que consideramos mais prevalentes no texto transcrito, são eles: 1. Trajetória formativa do docente de educação física e 2. Desafios docentes para a atuação na educação inclusiva.

4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA: ANÁLISES E DISCUSSÕES

Neste capítulo, visando atingir o objetivo geral do estudo que é compreender a trajetória de formação de professores de educação física para atuarem com alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva, apresentamos as análises das entrevistas que realizamos com participantes do estudo. Organizamos os resultados em dois eixos temáticos, a fim de atender aos objetivos específicos propostos. No eixo 1 – Trajetória formativa - selecionamos excertos de suas entrevistas, a fim de responder aos objetivos de identificar aspectos de sua trajetória formativa e implicações dessa formação para lidar com estudantes com deficiência. No eixo 2 - Desafios docentes para a atuação na educação inclusiva -, selecionamos trechos das entrevistas que são reveladores das barreiras enfrentadas pelos professores para atuar com esses alunos.

4.1 Eixo 1 – Trajetória formativas dos professores de Educação Física

Neste eixo, buscamos identificar nos dizeres dos professores aspectos de sua trajetória formativa.

Nas entrevistas, solicitamos aos professores que comentassem sobre aspectos de sua trajetória formativa e sobre a formação para atuarem com alunos com deficiência. No destaque a seguir, os professores Teodoro, Paulo e Jair revelam aspectos de suas trajetórias formativas.

Pesquisadora: *“Conte-me sobre como foi sua formação acadêmica? e Relate-me sobre a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência?”.*

Professor Teodoro - Graduado em bacharelado e licenciatura

“Sim, tive ...tive a disciplina, tive um excelente ensinamento durante a graduação nesta área de atuação com pessoa com necessidades especiais....”

“Olha professora eu , acredito que nenhuma disciplina te dá um conhecimento suficiente para você cair de cabeça no mercado de trabalho, eu acredito que a graduação ela é o primeiro passo para excelência profissional, então, a minha resposta seria não, que a disciplina não foi suficiente para que eu adquirisse todo conhecimento para atuar com crianças especiais, mas essa acaba sendo uma resposta que cabe para todas as disciplinas porque a gente vai sair da graduação com a responsabilidade de continuar a estudar”.

“...essas aulas foram muito boas, elas deram uma base muito boa, mas não por culpa do professor, da instituição, mas por uma questão obvia, não é possível ensinar tudo dentro de uma disciplina.” (06/09/2021)

Professor Paulo - Graduado em bacharelado e licenciatura

“Eu tive um embasamento teórico na época em minha formação acadêmica, porém é como se fosse estudar inglês, o que a gente não pratica acaba esquecendo, às vezes né, então, às vezes a gente fica sem pegar alguns casos né durante anos, aí quando vem você tem que dar uma atualizada né? Acho que nem sempre os componentes conseguem abordar tudo e todas as doenças, patologias ou deficiência, então sempre aparecem uns desafios aí, e eu penso comigo que a gente tem que correr atrás aí né!

A formação foi boa, mas quanto mais a gente estuda a gente percebe que não sabe nada ainda (risadas), então talvez a gente tenha segurança de trabalhar o feijão com arroz ali, mas nada tão específico assim.” (15/09/2021)

Professor Jair - Graduado em bacharelado e licenciatura

“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.” (22/10/2021)

Observamos que os professores, graduados em bacharelado e licenciatura, nos anos de 2002, 2007, 2015 e 2017 tiveram componentes curriculares sobre a educação física inclusiva, porém, julgam insuficientes para que possam ter segurança em seu trabalho.

Ressalta-se aqui que, nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica homologadas pelo ministro da educação desde 2002, temos orientações para formação a atividade do docente que pressupõe no Art. 2º “A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

o ensino visando à aprendizagem do aluno; **II - o acolhimento e o trato da diversidade;** III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 1996, p. 1).

Mediante a isso, destaca-se a necessidade do acolhimento e trato a diversidade, levando em conta a diferença e necessidades de todos os alunos presentes na escola.

Corroborando com isso, temos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em educação física na Resolução Nº 6, de 18 de dezembro de 2018, as dinâmicas formativas para os cursos de graduação em educação física, na qual no Capítulo 1 – Disposições gerais, artigo 5 menciona-se : “§ 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”, confirmando a afirmação acima no capítulo IV – artigo 18, apresenta que o profissional de educação física deve desenvolver os seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais:

g) diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas e/ou esportivas e/ou de cultura e de lazer (BRASIL, 2018, p. 6).

Neste sentido, podemos perceber que encontramos nas diretrizes curriculares nacionais da graduação do curso de educação física a preocupação de atender as necessidades da pessoa com deficiência em sua graduação, porém constatamos nas falas dos professores que por mais que tenham estes conteúdos, não se sentem seguros para atuar com o público em questão.

Percebemos que o professor Teodoro revela uma contradição em sua fala pois, ao mesmo tempo em que afirma ter tido um excelente ensinamento, ele também aponta que a disciplina não foi suficiente para que ele aprendesse o necessário para atuar com alunos com deficiência. Ele destaca a qualidade das aulas, mas analisa que uma disciplina não é suficiente para dar conta do conteúdo que seria necessário. Para ele, este é um problema de todas as disciplinas e não apenas daquela que focaliza o trabalho com alunos com deficiência. O professor Paulo, de modo diferente, destaca que teve um embasamento teórico para lidar com alunos com deficiência, contudo, a falta de prática cotidiana com esse público, torna-se um fator de esquecimento do conteúdo aprendido. Já o professor Jair afirma que o conteúdo que teve em sua formação inicial não foi suficiente, aponta que na grade curricular de seu curso, a carga horária para este tema foi reduzida. Além disso, ele salienta a falta de relação entre teoria e prática.

Dentro deste contexto ressalta-se em suas falas a importância das formações continuadas, principalmente por julgarem que os componentes curriculares não abordam suficientemente os conteúdos sobre a deficiência e sobre o processo de ensino a aprendizagem destes alunos.

A seguir apresentamos as falas dos professores que são graduados apenas em licenciatura em relação aos componentes curriculares que abordaram conteúdos sobre alunos com deficiência.

Pesquisadora: *“Conte-me sobre como foi sua formação acadêmica? e Relate-me sobre a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência?”.*

Professor Alex - Graduado em licenciatura.

“Eu tive uma matéria durante um semestre...mais eu achei muito vaga assim, sem nenhum tipo de prática, é teve teórica, mais eu achei bem, assim não posso falar que eu sai 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.”

“...a professora também não era muito de prática, ela era mais da teórica, a gente quase não fez prática, assim que eu lembre de alguma coisa para a escola, para as aulas de educação física, não tenho essa lembrança, tenho mais lembrança mesmo da parte teórica, eu acho que ficou ainda faltando muita coisa.”(17/09/2021)

Professor Renan - Graduado em licenciatura

“Então, na faculdade eu tive, pensando por este lado, pouco conteúdo assim, por exemplo: um semestre, talvez dois que...lidasse com essa temática e é muito pouco para o tamanho da responsabilidade quando você tá ali vivendo de fato com uma criança especial né, então é, para mim fez falta, até não diria a formação, mas também a minha parte envolvida no projeto, vamos dizer assim né, pois com certeza o professor estava lá passando a matéria só que uma vez por semana, duas horas acredito que seja muito pouco, para a bagagem que seria necessária para pôr em prática hoje em dia aqui que eu tô atuando né.”(22/09/2021)

Professor João - Graduado em licenciatura

“A gente teve uma disciplina chamada Educação e Diversidade, mas só era texto, eu me lembro que a gente teve uma aula prática entre a gente, que a gente só vendava os olhos para ter a sensação e acabou! Não tinha nada, nada, nada, então assim a minha formação, graduação em relação a esse tema, eu não tive suporte nenhum e tanto quando eu comecei a dar aula e comecei a ter esses alunos na sala de aula, falei: “ Meu Deus do céu o que é que eu faço agora!””, né porque eu não tinha experiência nenhuma, contato nenhum e não tinha material nenhum, nem teórico, porque era muito superficial, falando mais de termos, das doenças enfim... mas na prática, no dia a dia mesmo.” (27/09/2021)

A partir do relato acima, foi possível observar que o docente graduado em licenciatura também teve componentes curriculares que abordavam conteúdos sobre a deficiência, mas de modo superficial e mais teórico. O professor Alex destaca que a professora abordou conteúdos apenas teóricos; o professor Renan destaca que teve um ou dois semestres de conteúdos sobre o tema, mas analisa que foi insuficiente, tendo em vista o tamanho da responsabilidade para atuar com os alunos com deficiência. O professor João se recorda do nome da disciplina, mas também revela que foi apenas teórica, com exceção de uma aula prática, com uma dinâmica de vender os olhos, para ter a percepção do que seria não enxergar.

Ao analisarmos as falas dos professores, identificamos pontos comuns: 1. eles tiveram em suas formações (licenciatura e bacharelado) conteúdos sobre a questão da deficiência; 2.

Eles alegam que os conteúdos abordados foram insuficientes e 3. Destacam a falta de relação entre teoria e prática e a predominância de conteúdos teóricos. Os professores Teodoro e Paulo enfatizam, ainda, a necessidade de formação continuada. Mediante a isso, cabe discutirmos sobre a formação inicial dos professores, principalmente a respeito dos cursos de licenciatura.

O estudo de Gatti (2014) apresenta uma pesquisa sobre a formação inicial na graduação de professores para atuar na educação básica, constatou-se que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas oferecidos se distanciam da realidade da estrutura curricular oferecida, pois por mais que sejam ofertados componentes com intuito pedagógico ou de demais áreas de conhecimento, não definem ainda um perfil do profissional que almejam formar, pois o campo de atuação deste profissional não é considerado trabalho, não sendo utilizado como referência para estruturar suas grades e currículos. Há uma desconexão entre o projeto pedagógico e os componentes curriculares oferecidos na graduação, não havendo uma relação da teoria e prática, sendo apenas uma formação superficial pedagógica de seus fundamentos, não habilitando assim os seus alunos para atuarem em escolas.

A autora ainda destaca que a formação inicial está sendo reduzida, sendo deixadas de lado atividades importantes para formação do professor, fundamentos e metodologias que buscam relacionar a teoria e prática, dando lugar para componentes como: atividades culturais, horas complementares, estudos independentes, que não desenvolveram conhecimento suficiente para o futuro professor planejar, ministrar, avaliar e orientar seus alunos, garantindo assim o desenvolvimento e a aprendizagem destes (GATTI, 2014).

Neste sentido, 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.

Sendo assim, há 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. Assim sendo, as formações devem ofertar ao futuro professor componentes que desenvolvam conhecimentos que sejam capazes de lhe garantir suporte para as situações vivenciadas no contexto escolar (SILVA JÚNIOR, 2010 apud GATTI, 2014).

Dentro deste contexto, Michels (2005) destaca que os currículos dos cursos de graduação não podem ser descolados da escola, dos docentes, discentes e das relações sociais, ou seja, estes currículos devem ser elaborados levando em consideração 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 professores.

Neste sentido, o estudo de Silva, Lobi e Barbieri (2015) apresenta uma investigação sobre as grades curriculares e os planos de estudos sobre os componentes curriculares que discutem sobre a educação inclusiva e constatam que estes são abordados de forma desconexa, ou seja, o conceito de inclusão discutido pouco dialoga com as práticas, evidenciando que esta formação se distancia da realidade.

As falas dos professores vão ao encontro do que tem sido abordado em algumas pesquisas. Estudos apontam que as dificuldades dos docentes em atuarem com a pessoa com deficiência está ligada principalmente a formação, pois é através desta que estes irão construir suas estratégias de ensino para utilizarem em suas aulas (FIORINI; MANZINI, 2018).

Corroborando com isso, no estudo de Greguol, Malagodi e Carraro (2018), os autores relatam que a insegurança do profissional de educação física em sua atuação com este alunado está ligado a precariedade da formação que obtém no ensino superior, fator que é discutido pelos autores, que apresentam que os componentes curriculares que abordam sobre conhecimentos específicos da pessoa com deficiência só foram incluídos nas grades curriculares da graduação, a partir de 1980. O professor Paulo, em seus dizeres, menciona sobre a insegurança no trabalho com os alunos com deficiência: “[...], *então talvez a gente tenha segurança de trabalhar o feijão com arroz ali, mas nada tão específico assim*”.

Cabe ainda ressaltar que por mais que estes componentes curriculares sejam inseridos nos cursos de formação de professores, este ainda é um grande impasse, pois a oferta das disciplinas não garante uma atuação de qualidade dos professores com este público (BAUMEL; CASTRO, 2002), uma vez que, conforme apontaram os docentes entrevistados, os componentes são muito teóricos e não dão subsídios para a atuação prática.

Dentro deste contexto, os autores Oliveira e Takayama (2003) defendem que os componentes curriculares que abordam sobre a inclusão devem ser tratados desde o início do processo de formação do professor de educação física e não se restringir apenas a um componente específico ao final do curso, pois, deste modo, o professor, além de conhecer mais sobre a prática inclusiva e sobre o aluno com deficiência, poderá desenvolver mais conhecimento sobre o conteúdo, adotando uma postura mais crítica, buscando inovações através das reflexões de suas práticas, compartilhando estas com os demais professores, visando contribuir para discussões que possam colaborar para melhora da formação dos professores de educação física e, principalmente, contribuir para o avanço dos direitos do alunado.

Ressalta-se que o papel do professor de educação física é fundamental para que o aluno seja incluído nas aulas de educação física, já que sua presença por si só não garante a participação, se não houver a mediação do professor.

A mediação segundo a teoria vigotskiana pode ser compreendida como:

[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 2002, p. 26-33).

Dentro deste contexto compreende-se que o professor precisa ter uma atuação deliberada e intencional, com a utilização de diferentes recursos semióticos para que seja possível incluir este aluno em suas aulas. Um dos instrumentos a ser utilizado é a linguagem, pois permite a interação social entre os indivíduos.

Neste sentido, compreende-se que a linguagem apresenta uma função de realizar um intercambio social, pois é utilizada pelo homem como meio de se comunicar com seus pares (OLIVEIRA, 2002).

Vigotski (1997) apresenta que a aprendizagem e desenvolvimento humano ocorrem na prática social, ou seja, os princípios do desenvolvimento humano são os mesmos para todos e têm natureza social, sendo assim o autor reflete que mesmo o aluno com deficiência, que possui uma disfunção orgânica, poderá aprender e se desenvolver, pois, a aprendizagem é fruto das relações sociais. Por isso, o autor atribui importância as atividades que são realizadas de forma coletiva e colaborativa entre os pares. E, neste contexto, podemos refletir que as aulas de educação física escolar, pela sua própria característica, pode ser um espaço fecundo de possibilidades de trocas e colaboração entre todos.

Acerca desta temática, Andrade e Freitas (2016) analisaram práticas de professores de educação física no trabalho com alunos com deficiência e concluíram que por meio da utilização de instrumentos técnico-semióticos, como a linguagem por meio de orientações verbais e material em Braille, em caso de alunos com deficiência visual, esses alunos puderam interpretar e apreender os significados, apropriando-se da cultura e dos valores do grupo no qual estão inseridos, ou seja, é na prática social desenvolvida no cotidiano da escola que a linguagem poderá garantir situações reais de aprendizagem ao aluno com deficiência.

Neste sentido, se faz necessário que a formação de professores garanta em seus currículos, conteúdos curriculares que focalizem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os alunos e que considerem os princípios explicativos da teoria histórico-cultural – a natureza social do desenvolvimento e a mediação semiótica - como orientadores das práticas pedagógicas para todos os alunos.

Corroborando com isso, as políticas da educação inclusivas deveriam destacar a importância que a escola e seus atores possuam uma visão da pessoa com deficiência que ultrapasse os aspectos orgânicos e focalize nas possibilidades de aprendizagem que ocorrem nas relações sociais (KASSAR, 2011). O olhar do professor sobre o aluno com deficiência, adquirido de sua formação e experiências, pode influenciar no seu modo de atuar com esse aluno.

Diante disso, trazemos os dizeres do professor João, ao relatar sobre a prática que teve em sua graduação “*a gente só vendava os olhos para ter a sensação*”, a fim de simular uma pessoa cega. Em consonância com as ideias de Vigotski (1997) a pessoa cega se constitui como alguém que não enxerga e, assim, ela interpretará o mundo de outro modo, a partir das palavras dos outros. Um vidente jamais terá a dimensão do que é ser cego pelo fato de vedar os olhos, pois se constitui como uma pessoa que enxerga. Deste modo, este tipo de vivência prática não garante ao futuro professor conhecimentos necessários para atuar com a pessoa com deficiência, embora, possa ter o valor de sensibilização para questões sobre as singularidades das pessoas.

Sendo assim, faz-se necessário uma mudança de olhar, mas para que isso aconteça, algumas modificações devem ser realizadas como o aprimoramento na formação, preparação acadêmica e, principalmente, experiências práticas prévias nas aulas com este público (GREGUOL; ROSE JUNIOR, 2009).

Dentro deste contexto, o estudo de Freitas, Monteiro e Camargo (2015) analisa a concepção de professores sobre uma aluna com deficiência intelectual. As autoras refletem que os professores trazem consigo a imagem da pessoa com deficiência relacionada a sua construção social, ou seja, ainda como alguém incapaz e com limites, fatores que marcaram estas pessoas, dando principalmente ênfase aos aspectos biológicos da deficiência como justificativa para a não aprendizagem dos alunos.

Ainda dentro deste contexto, Vigotski (1997) apresenta que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como: atenção voluntária, vontade, imaginação, entre outras, ocorre ao longo da vida em processos sociais através da mediação por signos e instrumentos. Sendo assim, quando um aluno com deficiência apresenta um comprometimento orgânico, o

investimento do professor diante deste aluno deve ser no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois estas se desenvolvem nas relações sociais, pela mediação semiótica.

Uma possibilidade para que haja esta mudança de olhar sobre o aluno com deficiência é a ocorrência de situações de partilha entre os diferentes atores da escola, como por exemplo: oferta de formações continuadas como uma forma de aprimorar e trazer maior segurança na atuação do professor de educação física com o aluno com deficiência; maior comunicação com os professores do AEE e demais atores pedagógicos da escola. Afinal o diálogo é o caminho que aproxima o outro e o eu e nesta relação cria-se a possibilidade de aprendizagem (BAKHTIN, 2003; BEYER, 2003).

Com isso, torna-se fundamental a oferta de formações que atendam às necessidades dos professores dentro do ambiente escolar. Vale ainda destacar que se percebe nas idealizações de políticas educacionais direcionadas a educação inclusiva, a necessidade de investimento na formação docente (GARCIA, 2013; THESING; COSTA, 2018).

Neste sentido, segundo Chicon, Mendes e Sá (2011), estas políticas tiveram consequências não somente para o ambiente escolar, gerando adaptações físicas nestes, mas como a preocupação na adequação na formação dos professores do ensino básico para receber estes alunos.

Porém, segundo Brito *et al.* (2022), estas adequações nas formações para os professores têm acontecido de maneira lenta e destaca que a educação física não deve ficar de fora dessas, haja visto, que o professor deste componente tenta acolher esses alunos da melhor maneira, assegurando seus direitos de igualdade e participação social.

Os professores que entrevistamos apontam sentirem a necessidade de continuarem estudando: “*a gente vai sair da graduação com a responsabilidade de continuar a estudar*” revela o professor Teodoro; “*a gente tem que correr atrás*”, constata o prof. Paulo, já o professor Alex afirma que “*a gente foi aprendendo no dia a dia mesmo, né ... procurando saber*”. Assim, consideramos necessário dissertar sobre as formações continuadas como meio de auxiliar o professor de educação física a elaborar práticas pedagógicas que visem possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com de deficiência.

Nesta direção, o estudo de Camargo, Monteiro e Freitas (2016) apresenta uma estratégia de formação continuada através de encontros pedagógicos realizados durante as aulas de trabalho pedagógico coletivos (ATPC) como forma de discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos e sobre processo de ensino e aprendizagem, com vistas a transformação do olhar dos professores a fim de que possam vislumbrar possibilidades de aprendizagem de alunos com deficiência. Como resultado do trabalho colaborativo

desenvolvido no contexto do ATPC entre as pesquisadoras e as professoras de uma escola pública de ensino fundamental anos finais e médio, as professoras participantes percebem a importância da formação continuada colaborativa, pois garante um espaço de reflexão sobre a teoria e prática, fatos que irão contribuir para construção em conjunto do processo de ensino e possibilidades de transformação e ressignificação de suas ações.

Seguimos em nossa análise, apresentando as falas dos professores entrevistados a respeito da formação continuada:

Pesquisadora: *“Comente-me a respeito do que entende sobre formação continuada, seu ponto de vista deste na atuação do profissional de Educação física?”.*

Professor Paulo - Graduado em bacharelado e licenciatura

- *“Acho superimportante a formação continuada, a oferta desta principalmente para os professores de educação física, né?...”*

- *Eu acho que a formação continuada sempre deveria ter a oferta dessas formações de cursos de extensão, porque nós temos, isso é direito né do profissional de educação, nós temos direitos, temos verbas para isso, mas muitas vezes não é ofertado né? Pelo menos uma vez por ano, uma vez a cada dois anos que seja, estou pensando no mínimo, no mínimo, oficinas práticas, oficinas teóricas seria de grande valia assim, talvez a gente conseguiria despertar algum interesse maior por parte dos professores na área da educação inclusiva.”*
(06/09/2021)

Professor Teodoro - Graduado em bacharelado e licenciatura

- *Não é importante, é imprescindível!! Imprescindível... ...essa formação continuada poderia fazer parte também do tempo de trabalho do profissional, olha só, você não vai mais passar 2, 3 horas da sua semana preenchendo papel, você vai fazer um curso...”*
(22/09/2021)

Professor Jair - Graduado em bacharelado e licenciatura

- *“...é fundamental, para que não gere acomodação que eu falei, entendendo que tudo é movimento, todo é cíclico, passa, muda e se transforma, a educação física dos anos 70 não é a mesma dos anos 90...”*(15/10/2021)

Professor João - Graduado em licenciatura.

- *“Foi o que meu deu base, essa formação continuada... a formação continuada que tem me dado até hoje uma segurança um pouco maior para poder estar preparando as aulas e vivendo na escola ...então é esses cursos que tem me dado um suporte para que eu possa estar melhorando cada dia mais minhas aulas e através disso eu percebi que tem melhorado a minha atuação como professor, eu tenho melhorado na elaboração do plano de aula para incluir todos né?”* (22/10/2021)

Diante dos relatos foi possível identificar a importância que a formação continuada pode ter na elaboração das suas práticas pedagógicas com os alunos com deficiência. Assim

sendo, Bayer (2003) apresenta em seu estudo que a formação continuada pode ser vista como uma estratégia para gerar experimentações práticas que se aproximam da realidade vivenciada pelo professor durante as aulas de educação física, apresentando inovações para estas e melhorando a qualidade pedagógica de suas aulas.

Chicon (2004) investigou as publicações sobre a formação de professores de educação física em relação à educação inclusiva; os estudos encontrados revelaram o sentimento de despreparo e a falta de experiência dos professores para trabalhar com as pessoas com deficiência. Dentro deste contexto, Cosmo (2014) afirma que há grande necessidade de uma formação inicial e principalmente continuada para que os professores de educação física tenham suporte para que suas práticas pedagógicas consigam incluir todos os alunos em suas aulas.

Os professores ainda abordam sobre como funcionam as ofertas destas formações continuadas, os diálogos entre os agentes pedagógicos sobre o incentivo ou não para realizá-las, como veremos a seguir:

Pesquisadora: *“Conte-me a respeito sobre como ocorre a oferta da formação continuada, se é incentivado ou não a participar?”*

Professor Teodoro - Graduado em bacharelado e licenciatura

“Sim, nós professores somos incentivados a procurar curso, formação, é... com uma certa, não é tão frequente, mas regularmente nos são oferecidos cursos, mas, às vezes, não é específico sobre este tema, então assim o que eu acho é que tem, existe sim este incentivo, existe sim esse oferecimento né de cursos, mas ainda é muito pouco”.

“Falta discurso, diálogo... existe, mas como eu disse, é pouco...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 aí 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 entende melhor como funciona o processo do trabalho com as crianças com deficiência, é e aí é que falta fazer os cursos, estes cursos existem, mas ainda em uma quantidade muito pequena e sedimentada”.(06/09/2021)

Professor João - Graduado em licenciatura.

“Não! Não oferece nada, não incentiva, é como eu falei, às vezes não conversa nem com a gente, então imagina, se não avisa para gente no começo do ano que tem algum aluno com deficiência, então imagine que vai se preocupar em ter curso né”

“...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 então: e aí? o curso foi legal? o que você apreendeu lá? Está colocando em seu dia a dia? Pós curso, 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...” (27/09/2021)

Professor Paulo - Graduado em bacharelado e licenciatura

“Não, não houve essa oferta ainda... Quando há a oferta é bem raro ter um diálogo para escolha do curso, apenas são ofertados”. (22/10/2021)

Diante dos relatos acima é possível identificar baixa ou até mesmo ausência de oferta de formações continuadas, principalmente voltadas à formação para a educação inclusiva. Os professores destacam a falta do diálogo entre os agentes pedagógicos que organizam as ofertas destes cursos a fim de suprir as necessidades dos professores.

Cabe aqui refletir sobre o papel do diálogo entre os agentes pedagógicos, haja visto que a “voz do professor” apresenta a realidade da escola e suas necessidades como profissional. O estudo de Akkarari e Silva (2009) apresenta que os programas de formação, na maioria das vezes, são ofertados de maneira desconectada das reais necessidades dos professores, muitas vezes não fazendo sentido algum em suas práticas escolares.

Vale ainda destacar um ponto importante na fala do professor Teodoro quando afirma que “[...] estes cursos existem, mas ainda em uma quantidade muito pequena e sedimentada [...]”. Seus dizeres evidenciam que os cursos ofertados muitas vezes não atendem as necessidades dos professores, pois são poucos e já tem uma estrutura prévia, que nem sempre condiz com as necessidades formativas dos professores. Corroborando com isso, o estudo de Brazier (2020) aponta que o modelo de formação continuada ofertado pelas escolas não tem contribuído para as necessidades da realidade dos professores, fazendo com que estes não se sintam motivados para participarem, pois não conseguem estabelecer uma relação dos cursos ofertados com a realidade vivenciada na escola. Ressaltando ainda que a formação é focada no déficit, ou seja, no que “falta” ao professor.

Dentro deste contexto, Davis, Nunes e Almeida (2011) também refletem sobre o problema dos modelos formativos oferecidos pelas escolas afirmando que:

Consequentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato ‘tamanho único’ e ‘unisex’, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 13).

Ao analisar o que os autores mencionam acima, podemos perceber a desconexão entre a necessidade do professor com as formações ofertadas, com isso constatamos que essas

formações buscam somente atender o novo modelo de trabalho (lógica empresarial) que está sendo instalado dentro da educação, observando assim um retrocesso da educação, que passa a ter como novo foco a garantia do desenvolvimento econômico do país (FRANCO, 1998).

De acordo com este cenário, as formações continuadas visam “treinar” os professores a atender este novo modelo de trabalho, que colocam a escola com a responsabilidade de manter esse sistema e, neste contexto, é necessário garantir formações nas quais o professor consiga compreender e refletir criticamente sobre as políticas educacionais e assumir assim seu espaço com autonomia e democracia (SAGRILLO; PEREIRA; ZIENTARSKI, 2012).

Neste sentido, cabe destacar a necessidade de formações que garantam a troca de experiências e reflexões visando contribuir com as práticas escolares destes professores. Falkenback *et al.* (2007) destacam que, muitas vezes, a falta de vivência no contexto pedagógico com os alunos com deficiência, devido a uma atuação isolada, com ausência de trocas de experiências e diálogo entre os demais colegas, leva o professor a tomar decisões equivocadas a respeito de uma prática inclusiva, ou seja, muitas das ações realizadas por estes vêm das vivências já obtidas em suas trajetórias pessoais de como lidar com a inclusão, sem no entanto, realizar uma reflexão entre as suas práticas e as concepções teóricas que sustentam estas práticas.

Deste modo, cabe ressaltar a importância do diálogo entre todos os agentes pedagógicos envolvidos nas ofertas das formações continuadas, visando criar um espaço que permita reflexão sobre as práticas dos professores que de acordo com os autores:

A escola, as secretarias, os cursos de formação de professores poderiam criar momentos em que os professores poderiam trocar experiências, falar sobre suas necessidades e refletir possibilidades [do trabalho docente na perspectiva da inclusão]. [Essas atitudes seriam] fundamentais na ação de incluir (FALKENBACH *et al.*, 2007, p. 6).

Cruz e Soriano (2009) asseguram que os professores se sentem insatisfeitos com as ofertas de cursos de qualificação profissional, afirmando que se encontram despreparados para trabalhar com uma turma que possuem um aluno com deficiência. Diante disso, o estudo destaca que uma formação continuada deve ter caráter relacional e dialógico.

Em consonância com os autores acima, a perceptiva histórico-cultural apresenta a importância deste diálogo, valorizando assim o papel do outro no processo de formação dos professores.

Dentro deste pensamento, estudos, como os de Anjos, Nacarato e Freitas (2018), ressaltam a importância de formações continuadas com práticas colaborativas, pois são nas

relações sociais criadas nestas práticas, nas quais as palavras têm o papel de signos e de mediação para o desenvolvimento do homem (VIGOSTKI, 1995). Assim sendo, para as autoras, é na relação com o outro, por meio do diálogo, que os pares se encontram, refletem e trocam suas experiências.

Cruz e Soriano (2009), com base nos autores Imbernón (2000) e Ferreira (1999), discutem como deveria ser a formação do professor, destacando três aspectos importantes: a reflexão sobre sua prática educativa, a troca de experiências entre os envolvidos (seus pares) e formação destinada ao projeto pedagógico desenvolvido pela escola. Os autores afirmam ainda que a formação do professor se inicia em sua graduação e deve ter uma atenção especial ao estágio supervisionado a fim de que este articule a teoria com as práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar.

Anjos, Nacarato e Freitas (2018) apresentam uma proposta de formações através da prática colaborativa, evidenciando o papel do outro neste processo de aprendizagem, reflexão e transformação da prática do docente. Neste estudo, seis professoras que atuam em escolas públicas na fase de alfabetização e quatro estudantes do programa de *stricto sensu* em educação da Universidade São Francisco participavam de encontros quinzenais, para estudar, compartilhar suas práticas entre outras ações. Destaca-se, de forma positiva, as narrativas que as professoras compartilhavam de suas práticas, pois estas ouviam, refletiam e discutiam em conjunto sobre suas ações cotidianas. Para as autoras, as professoras aprenderam com o outro, colegas de profissão, após refletirem e se apropriarem dos demais dizeres e fazeres. Diante disso, vimos que o grupo proporcionou um espaço de formação no qual através de um trabalho coletivo, os professores se apropriam de novos conhecimentos e conseguem transformar sua prática.

Neste caso, notamos a existência de uma “cultura de colaboração” na qual as professoras trabalhavam em conjunto, refletiam sobre suas práticas, objetivando aprimorar iniciativas já existentes ou desenvolverem suas próprias (HARGREAVES, 1998).

Dentro deste contexto, no estudo aqui realizado, constatamos, pelos dizeres dos professores, que a formação obtida na graduação em educação física, seja em licenciatura ou licenciatura/ bacharelado não se difere em relação ao conhecimento adquirido sobre a educação inclusiva. Todos os professores que entrevistamos relatam que os conteúdos em relação ao ensino para alunos com deficiência foram abordados de modo incipiente, destacam ainda a desconexão da teoria com a prática vivenciada no dia a dia no ambiente escolar.

Tais aspectos da formação inicial podem ser considerados fatores que trazem insegurança aos docentes para lidarem com a educação de alunos público-alvo da educação

especial. Como estratégias formativas, os professores apontam a necessidade de uma formação continuada. Por um lado, eles destacam que essa formação é imprescindível e que dá uma base para que eles possam desenvolver o trabalho com os alunos com deficiência. Destacam que a formação pode ocorrer em forma de cursos de extensão ou oficinas e, que, deveriam acontecer no horário de trabalho do professor. Por outro lado, os docentes destacam que, em suas realidades, esta formação não tem ocorrido de modo a contribuir com suas necessidades formativas. Apontam a ausência de diálogo entre os agentes pedagógicos responsáveis pelas organizações destas ofertas e os docentes, além disso, muitas vezes, as temáticas abordadas na formação não condizem com suas demandas.

Deste modo, em consonância com os estudos de Anjos, Nacarato e Freitas (2018), sobre a formação docente da perspectiva histórico-cultural, refletimos sobre a importância de uma formação que parta das demandas reais dos professores, que aconteça de forma colaborativa entre os professores e gestão escolar, pois segundo Hargreaves (1998) o trabalho sobre a “cultura colaborativa”, proporciona uma aprendizagem recíproca entre os pares, possibilitando ressignificações, reconstruções e transformações de suas práticas mediante a situações concretas, realidades sociais/ culturais, ou seja, experiências vivenciadas no dia a dia que atendem as reais necessidades dos professores.

Compreendemos que o professor de educação física estará presente na escola, uma vez que seu componente curricular é obrigatório dentro da educação básica e, assim, deve principalmente obter na graduação uma formação que garanta os conhecimentos necessários para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência, ou seja, o componente não fica de fora do movimento da educação inclusiva. Diante disso, refletimos que para que isso seja possível, o processo de formação deste professor deve evoluir em rumo a este objetivo.

4.2 Eixo 2 – Desafios docentes para a atuação na educação inclusiva

Neste eixo, abordamos os desafios do ensino para alunos com deficiência, a partir dos dizeres dos professores.

Dentro deste contexto, apresentamos as falas dos professores entrevistados sobre como são desenvolvidas suas práticas e experiências no contexto da educação inclusiva.

Pesquisadora: “Comente sobre sua atuação profissional com este público?”

Professor Teodoro - Graduado em bacharelado e licenciatura

“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”. (06/09/2021)

Professor Paulo - Graduado em bacharelado e licenciatura

“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 né 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 que a gente vai trabalhar com um aluno e os outros trinta o que faz né, então temos que equilibrar as atividades, dificuldades é o maior desafio ao se trabalhar com estes alunos né”. (15/09/2021)

Professor Jair - Graduado em bacharelado e licenciatura

“Olha normalmente quando a gente recebe a informação que temos 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 ainda, mas um dos processos que eu tenho de reflexão e mudança, inclusive para o próximo ano”. (22/10/2021)

Professor Alex - Graduado em licenciatura.

“Olha no primeiro momento a gente fica meio com medo... eu fiquei meio inseguro em questão de acidente, de alguma coisa poder machucar e no fim isso logo já foi desaparecendo né, porque elas eram mais espertas que qualquer outro ali, para elas isto não era um problema aquilo, elas participavam do mesmo jeito é...”

“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 estão aí, se a gente não for atrás a gente deixa eles de lado e eu não gosto, eu gosto que eles participem até o fim né”. (17/09/2021)

Professor Renan - Graduado em licenciatura

“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.

-Então 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, então é eu tive, crianças com deficiência eu não tive tantas no convívio escolar”. (22/09/2021)

Professor João - Graduado em licenciatura

“Então, eu senti muita dificuldade, até hoje Paula não vou dizer para você que é um assunto que eu domino, não, mas melhorei bastante, tento melhorar a cada semana, a cada aula, a cada contato que eu tenho com meus alunos, tenho melhorado bastante, mas é um desafio como eu falei, não é apenas incluir o autista ou o cadeirante enfim, mas ter uma aula para todos né? E que todos possam estar envolvidos ali no meu plano de aula, no meu planejamento diário da escola, então tem sido um desafio enorme, mas aos pouquinho a gente tem conseguido alguns resultados, eu acho que isso é o importante”. (27/09/2021)

Diante das falas apresentadas, podemos observar e destacar alguns pontos importantes para fins de discussão: o professor Teodoro comenta que só tem experiência prática com alunos com deficiência, mas que não tem uma formação específica e que para enfrentar o desafio da falta de conhecimento, recorre aos colegas mais experientes e com mais conhecimentos na área; já o professor Paulo também apresenta a sua falta de preparo para lidar com os alunos e revela que para ele os 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 e o professor Renan diz ter saído “cru” de sua graduação.

Segundo Gatti (2014), a formação nos cursos de licenciatura não oferece subsídios para a compreensão sobre o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e cultural dos alunos, não preparando assim seus professores para lidar com estes fatores com crianças, jovens e adultos. Cabe ainda refletir sobre a dificuldade que este professor pode enfrentar dentro deste contexto com um aluno com deficiência, fato que é relatado na fala do professor Alex ao mencionar sobre sua insegurança para atuar com aluno com deficiência, mas destaca que, ao longo do trabalho, esta insegurança é atenuada, quando ele passa a conhecer mais os seus alunos e percebe que eles participam das atividades como os demais.

Indo ao encontro dos relatos apresentados pelos professores, o estudo de Ferreira e Castaldi (2014, p. 583) destaca que

[...] os cursos de graduação não podem deixar de discutir a intervenção voltada às pessoas com deficiência e adaptações de atividades físicas, já que esse público está progressivamente buscando práticas de atividades físicas, e o profissional precisa estar pronto para atendê-lo [...].

A maioria dos professores que entrevistamos realizam suas práticas com base no empirismo ou buscaram cursos para aperfeiçoar suas práticas. Brito *et al.* (2022) apontam que 71% dos professores entrevistados em seu estudo participaram de cursos para adquirir mais

conhecimento para trabalhar com alunos com deficiência e 96,4% têm interesse em participar, mas o fato que assusta é que 63,3% alegam não ter adquirido conhecimento suficiente para conseguir atender esse alunado, fator que pode acentuar a exclusão desses alunos nas aulas de educação física.

Fundamentando os estudos apresentados, Fiorini (2011) aponta justamente que os professores têm encontrado dificuldades de atender as necessidades dos alunos com deficiência, ponto que vem ao encontro dos relatos dos professores entrevistados em nosso estudo, neste sentido, o autor destaca a fragilidade da formação inicial, que não aborda o processo de inclusão em suas discussões.

Cabe ressaltar que o termo adaptação aparece na fala dos professores com finalidade de tentar construir práticas que visem garantir a inclusão do aluno com deficiência, porém, muitas vezes, as adaptações são práticas descontextualizadas e reduzidas em seu conteúdo, que não irão garantir o aprendizado e desenvolvimento deste aluno. As ideias de adaptações, adequações e flexibilizações têm sido apresentadas como proposta para os currículos no contexto da educação inclusiva, porém isto não garante um avanço no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência, na medida em que desconsideram o papel do conhecimento científico, cultural, para a criação de novas formações psíquicas, em alunos com deficiência (FREITAS; DAINEZ; MONTEIRO, 2022).

Deste modo, Saviani (2013) ressalta que muitas práticas educacionais apresentadas na educação estão ligadas às competências e habilidades individuais e desconectadas do ensino. Duarte (2018) constata que os currículos educacionais têm sido desenvolvidos com propostas individualizadas e não democráticas, ou seja, focadas no desenvolvimento apenas do indivíduo em descontextualização com suas relações sociais, culturais e históricas.

É também no ambiente escolar que o aluno com deficiência vai desenvolver suas relações sociais e o processo de aprendizagem e desenvolvimento advém dessas relações que são feitas por meio do sistema de signos e sentidos construídos na história das relações humanas (FREITAS; DAINEZ; MONTEIRO, 2022).

Neste sentido, Vigotski (2001), ao discorrer sobre o processo de elaboração de conhecimento, realiza uma crítica à escola tradicional que desconsidera as aprendizagens cotidianas do aluno e que supõe que os conteúdos científicos sejam aprendidos sem sistematização, tornando a aprendizagem sem significado para o aluno.

Freitas, Dainez e Monteiro (2022) argumentam que para se atingir um ensino significativo, os conhecimentos cotidianos devem ser relacionados aos conteúdos históricos, produzidos na cultura humana, em outras palavras, o ensino deve ser fecundo, a fim de

possibilitar transformações psíquicas no aluno. As autoras discutem que a escola precisa assumir o compromisso de ensinar dando significado ao ensino, ou seja, produzir atividades significativas que trazem sentido ao aluno, atividades que envolvam a vivência deste, pois neste processo o aluno pode de fato apreender, através desta relação de conhecimento cotidiano e científico.

Mediante aos apontamentos acima, Vigotski (1995) mostra a grande importância do professor neste processo, ao abordar o papel do outro na aprendizagem. Para fins de compreensão deste processo, o autor apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito ao desenvolvimento emergente do aluno, ou seja, a distância entre o que o aluno já domina (desenvolvimento real) e aquilo que ele pode vir a saber (desenvolvimento potencial). A atuação do professor deve focalizar nos conhecimentos que estão por vir, que se originam nas relações sociais, nas atividades coletivas e partilhadas no contexto escolar. Atividades estas mediadas pelo outro (pares, professores) e pelos instrumentos técnico e semióticos.

O conceito de ZDP precisa ser compreendido no contexto da lei geral de desenvolvimento, elaborada por Vigotski (1995): as funções psíquicas superiores se desenvolvem duas vezes: inicialmente, são constituídas no plano intersubjetivo (relações sociais) e vão se singularizar no processo de mediação semiótica (plano intersubjetivo). Vigotski (1997) apresenta que esta lei geral não é diferente quando se trata de um aluno com deficiência, no qual o desenvolvimento deste aluno se dá a partir de suas relações sociais, ou seja, o modo com que este aluno é compreendido socialmente irá também determinar seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar, destacando ainda que nas relações sociais é possível encontrar caminhos alternativos e recursos especiais, para garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares desse aluno, como foi apontado em estudos como o de Andrade e Freitas (2016).

Nesta direção, Freitas, Dainez e Monteiro (2022) compreendem que as transformações no aluno com deficiência só poderão ocorrer se ele for inserido nas práticas sociais, através de atividades que ativem seu modo de pensar, agir, possibilitando novas formas de desenvolvimento, ou seja, ocorre através de uma dinâmica colaborativa entre os pares, que proporcionam atividades significativas que serão vivenciadas por eles.

Para as autoras, construir práticas escolares significativas, mais do que adaptar currículos, significa possibilitar ao aluno com deficiência o acesso ao conhecimento construído na história humana. Neste sentido, a palavra tem um papel fundamental para a construção de

práticas significativas, seja ela na forma escrita, oral ou gestual, poderá garantir o desenvolvimento das funções psíquicas e o desenvolvimento e a aprendizagem destes alunos.

Constatamos, pela fala do professor Jair, o desafio em relação ao conhecimento sobre o aluno com deficiência:

Professor Jair - Graduado em bacharelado e licenciatura

“Quando a gente recebe a informação que temos 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”. (22/10/2021)

Seus dizeres nos revelam que, para ele, o diagnóstico médico é importante para compreender como o aluno “funciona”. Tal fato nos permite considerar que o professor busca se orientar mais pelos saberes clínicos em detrimento dos saberes pedagógicos, como já apontado na tese de Pereira (2022). Além disso, há uma queixa pertinente do professor, em relação ao não conhecimento de que teria um aluno com deficiência em sua turma, fato que só toma conhecimento quando encontra com o aluno.

Em relação ao problema do diagnóstico médico, estudos apontam que muitas vezes, o diagnóstico se torna a justificativa para a não aprendizagem de um aluno (MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO, 2014).

Acerca da falta de orientação e apoio por parte da escola com o alunado com deficiência, seguimos trazendo os dizeres dos professores mencionados no quadro a seguir:

Pesquisadora: *“Faça um comentário sobre sua visão sobre educação inclusiva?; Conte-me sobre seu ambiente de trabalho?”.*

Professor Paulo - Graduado em bacharelado e licenciatura

“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 uma 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?” (27/09/2021)

Professor Jair - Graduado em bacharelado e licenciatura

“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., mas esses dois que ele deve dar uma atenção especializada, então eu sou até radical me desculpa se eu estiver indo contra a que todo mundo pede, mas eu falo se eu tivesse um filho com deficiência eu preferiria ele em uma instituição que atenda especificamente isso, do que em outro lugar, porque, porque por mais que o professor tenha essa boa vontade de fazer a escola especializada nisso, o professor formado nisso tem área específica para isso, área preparada para ele e um número menor de alunos para poder serem atendidos com a dedicação que ele merece, a escola hoje não está preparada para atender o aluno com deficiência como ele merece, este é o grande problema” (15/10/2021)

Professor João - Graduado em licenciatura

“Então eu acho necessário total, porque como eu falei antes a cada ano tem aumentado , mas 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, contra turno, 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” (22/10/2021)

Nos excertos acima, os professores destacam alguns desafios para lidar com os alunos com deficiência no contexto das políticas de inclusão escolar. O professor Paulo menciona a falta de apoio, referindo-se à lei que assegura o profissional de apoio em salas em que há alunos com deficiência. Além disso, um outro problema levantado pelo professor diz respeito ao número de alunos na sala, o que o impede de acompanhar a todos. O professor Jair também aponta a quantidade de alunos em sala como uma das barreiras que encontra para lidar com os alunos com deficiência. Para ele, esses alunos precisam de uma atenção especializada, que não é possível de ser oferecida na escola básica, que, segundo seus dizeres, não está preparada para receber alunos com deficiência. Os dizeres do professor João também revelam que o principal desafio é a falta de apoio e o fato de que a política de educação inclusiva está mais no papel do que na realidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, deixa claro a necessidade de um apoio específico aos alunos com deficiência, por meio relação da educação especial com a educação comum. Neste contexto, o aluno com deficiência deve ter um atendimento educacional especializado (AEE) que é realizada na sala de recursos multifuncionais (SRM). O aluno deve ser acompanhado em contraturno do seu horário da escola; além disso, a orientação é para que haja a inter-relação do professor da educação comum e o professor especialista em educação especial, responsável pela sala de recursos multifuncionais, fato que é previsto pelo Decreto n. ° 7.611/2011, como forma de garantir a acessibilidade a aprendizagem de todos (BRASIL, 2011).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) também menciona que o aluno com deficiência poderá, sempre que necessário, contar, no contraturno escolar, com o AEE, para atender as especificidades desse aluno. Além disso, o documento orientador para a implantação da referida política esclarece que o profissional de apoio é aquele que não tem função pedagógica e nem deve responsabilizar-se pelo ensino desse aluno. Sobre isso, Menegussi e Freitas (2017) apontam que:

O profissional de apoio se justifica, na sala regular, quando a necessidade específica do aluno com alguma deficiência não for atendida no contexto geral da atenção disponibilizada aos demais alunos. Tais profissionais devem prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam, com autonomia, atividades de locomoção, higiene e/ou alimentação. (MENEGUSSI; FREITAS, 2017, p. 207-208).

Pelos dizeres dos professores, podemos perceber que não há, em suas salas de aula, os profissionais de apoio. Todavia, também notamos que os professores pensam que este profissional deveria acompanhar os alunos em suas especificidades, tarefa esta que deve ser de responsabilidade do professor especialista em Educação Especial, que atua no AEE.

Ferreira (2014) aponta que 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 os seus trabalhos

Neste sentido, o estudo de Freitas e Dainez (2018a) apresenta algumas formas que as escolas têm encontrado para “garantir” este apoio ao professor com o alunado com deficiência: as redes de ensino têm deslocado a responsabilidade do acompanhamento desses estudantes a estudantes de cursos de pedagogia e psicologia, geralmente, em início de sua formação, sem ao menos receberem orientações a respeito de como realizar este acompanhamento.

Oliveira e Pinto (2011) discutem a problemática da formação inicial em cursos de Pedagogia, na qual os estudantes em início de formação, realizam estágios extracurriculares, sem a devida supervisão. Se, por um lado, isso permite que os alunos tenham vivências com o cotidiano escolar, por outro lado, a falta de mediação pedagógica, compromete que eles possam realizar reflexões que os permitam relacionar as experiências com os conteúdos teóricos dos cursos. Porém, pelos dizeres dos professores que entrevistamos, em suas salas de aula, não há sequer o apoio desse estagiário.

O estudo de Souza *et al.* (2017) aponta que diversos são os impasses para se garantir estas relações e aprendizagem do alunado com deficiência, como a falta de compreensão dos

professores regulares (ensino comum) sobre o atendimento e o que é realizado pelos professores de atendimento especializado (AEE) e a falta de comunicação entre estes, o que tem dificultado a construção de práticas pedagógicas inclusivas. 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.

Costa e Dantas (2014) também destacam a falta de diálogo entre o professor do ensino comum, justificando que isso ocorre devido à falta de tempo do professor e falta de apoio e conhecimento dos demais agentes pedagógicos, tais como os gestores escolares, o que acaba impedindo a construção destas práticas inclusivas.

Dentro das situações evidenciadas acima, fica claro a necessidade de mudanças para se garantir um sistema educacional de fato inclusivo, ponto que foi destacado por Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014). As autoras também apresentam possibilidades para a melhora deste cenário, sugerindo ações para favorecer a inclusão escolar no sistema educacional, apresentando a necessidade de ofertar formações para os diferentes agentes pedagógicos como: gestores, professores da sala comum, professores da educação especializada, funcionários, técnicos administrativos, auxiliares escolares, cuidadores e estagiários.

Um outro aspecto desafiador revelado nos dizeres dos professores diz respeito ao número de alunos por sala. Sobre esta questão, Custódio, Luvison e Freitas (2018, p. 1) analisam que:

O ensino para alunos com deficiências, no contexto da inclusão escolar, revela-se como um cenário complexo e bastante desafiador: os professores necessitam compreender seus alunos em suas singularidades e encontrar meios para ensiná-los e, na maioria dos casos, eles não têm conhecimentos para lidar com essa situação e nem lhes são fornecidos 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.

Diante disso, constatamos as contradições entre as políticas de inclusão escolar e as condições concretas de trabalho oferecidas aos professores que estão na sala de aula. 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 que entrevistamos, ao relatarmos os desafios que enfrentam, tais como, a falta de formação continuada; a escassez de diálogo entre os diferentes atores educacionais; a quantidade de alunos na sala e a falta de apoio especializado, nos revelam que a ideia da educação para todos, não tem se concretizado no cotidiano escolar.

Dentro deste cenário se faz importante também refletir sobre alguns conceitos que influenciam na construção de práticas mais inclusivas, como por exemplo, a compreensão sobre a educação inclusiva. Neste contexto, destacamos o que dizem os professores a este respeito, pois muito lhes são cobrados, porém nem sempre estes compreendem como devem trabalhar visando garantir a inclusão dos alunos com deficiência, o que causa sentimento de insegurança.

Pesquisadora: *“Faça um comentário sobre sua visão sobre educação inclusiva?”.*

Professor Teodoro - Graduado em bacharelado e licenciatura

“Olha Paula eu acho o seguinte, tem uma estrutura, algumas definições, eu não vou lembrar de cabeça agora, o que é inclusão, exclusão, segregação e enfim, tem alguns termos técnicos que eu não vou saber citá-los de forma técnica. Mas eu acho o seguinte, a primeira coisa que a gente tem que trabalhar para ter uma educação inclusiva de qualidade é trabalhar em cima da cultura, é ensinar as crianças desde muito cedo que nós temos pessoas das mais diversas características dentro da sociedade, da escola, né uma pessoa que sai da... da.. que a gente categoriza do normal, então vamos categorizar uma pessoa que tem deficiência física, como uma pessoa que precisa de um cuidado, de um olhar diferenciado, mas tem alguns gênios também, pessoas que às vezes a gente esquece disso, que são tão inteligentes, tão acima da média, são pessoas que às vezes se sentem tão isoladas, que às vezes tem até...ficam deprimidas.” (06/09/2021)

Professor Jair - Graduado em bacharelado e licenciatura

“- Educação inclusiva é importante é fundamental e como eu falei inclusivo vai além do deficiente, ele vai além do deficiente, embora eu tenha criticado que não faria isso com meu filho, não por culpa da educação inclusiva e sim como ela é, como recebem este tipo de orientação na escola, como são formados, como é o trabalho com eles. Realmente importantíssimo porque a gente pode ver talentos aparecendo de todas as formas, independente das dificuldades que elas tem, todos tem além das dificuldades, tem talentos e possibilidades de evoluir, a gente já começa a ver no mercado de trabalho, vemos apresentações de dança, pessoas bem colocadas no mercado de trabalho, com tão pouco que foi feito até hoje, imagine se a gente realmente fizesse valorizando, fizesse investindo, chegando lá nos objetivos, os objetivos que estão lá no papel bonito fossem atingidos, isto seria fantástico e quanto antes melhor, porque cada vez que eu tenho um aluno com deficiência, quanto menor a idade, mais fácil para todos os demais aceitar ele e fazer com que isso seja algo normal.”(17/09/2021)

Professor João - Graduado em licenciatura

“Eu acho que a gente precisa, pensar, repensar e recriar o que é educação inclusiva de verdade e começando por nós professores e ter humildade de reconhecer que a gente não sabe”[...] “Assim eu vejo meus alunos brincando todos juntos, eu vejo, cara dá para fazer,

sabe dá para fazer, dá para incluir realmente, é lógico tem casos e casos, mas dá para fazer, então eu acredito muito nisso, é muito bonito mesmo no papel quando a gente lê as leis, mas quando a gente lê tudo, mas quando a gente vai na prática o professor é meio deixado de lado e é cobrado para isso: olha o aluno tem que participar, mas cara como a gente vai fazer isso, isso foge do meu conhecimento, nem na faculdade eu tive uma disciplina, alguma coisa relacionada a isso, como é que eu vou ter agora do nada, a não tem que se virar.” (15/10/2021)

Professor Alex - Graduado em licenciatura.

“Eu acho a educação inclusiva muito importante porque assim eu acho que não é só o autismo, síndrome de Down ou as pessoas com algum problema de mobilidade física e motora, a gente percebe que as crianças hoje estão com muito mais problemas, não só físico, emocionais, é tudo né? Então eu acho superimportante não deixar ninguém de fora, é ... ninguém de canto e eu acho que a gente, eu como professor confesso que deixo a desejar nessa parte, de ajudar meus alunos, mas confesso que eu poderia ser mais.” (22/10/2021)

Foi possível observar que os relatos dos professores focalizam a inclusão da pessoa com deficiência, porém percebem que para que a inclusão ocorra, devem incluir todos os alunos. Cabe ressaltar que, como política pública, o conceito de inclusão carrega a ideia de uma educação para todos. Para isso, a escola e professores precisam estar preparados para receber qualquer aluno, garantindo acesso a uma educação de qualidade e principalmente condições de desenvolvimento e aprendizagem a todos (BRITO *et al.*, 2022).

Cosmo (2014) e Silva, Lodi e Barbieri (2015) apresentam que os professores têm dificuldades de compreender sobre o que é inclusão, seu significado, pois, na formação inicial, este conceito, quando trabalhado, é abordado em cima de fatores históricos, políticos e sociológicos. Os professores ainda não compreendem o que é uma escola inclusiva e como incluir os alunos com deficiência em suas aulas, motivo que os fazem alegar não se sentirem preparados para receberem este alunado. Silva, Lodi e Barbieri (2015) apontam que há uma desassociação dos componentes curriculares que abordam sobre a educação inclusiva com as futuras práticas dos professores, pois estes abordam a educação inclusiva de acordo com os processos históricos e mudanças que ocorreram ao longo dos anos dentro da educação brasileira, discutindo este tema a partir de diferentes olhares, como: inclusão voltada a diferenças de gêneros, religião, inclusão sobre a diversidade sociocultural, inclusão como direito a educação, ou seja, apenas como um componente de reflexão ao longo dos cursos de licenciatura.

Neste contexto, Padilha e Oliveira (2013), em uma análise dialética, trazem o problema de como termos como paradigma e diversidade são utilizados no contexto das políticas educacionais pautadas em modelos mercantilistas. Não há neutralidade nestas denominações,

pois elas se escondem “sob o véu de um discurso que pretende ser politicamente correto” (PADILHA; OLIVEIRA, 2013, p. 43).

Para as autoras, a ideia do paradigma (modelo) desconsidera a história das relações entre os homens e, portanto, não se discute como se dá estas relações. Neste sentido, tendemos a discordar das críticas de Cosmo (2014) e Silva, Lodi e Barbieri (2015) em relação aos conteúdos históricos, políticos e sociológicos das disciplinas sobre educação e inclusão, que compõem os currículos dos cursos de graduação, especialmente, a partir de 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/1996.

Em consonância com as ideias de Padilha e Oliveira (2013), entendemos ser importante a análise crítica de como as políticas de educação inclusiva são gestadas, assim como uma análise sobre o modo como a educação da pessoa com deficiência vai sendo forjada na história da educação brasileira. O direito à educação no sistema comum de ensino é uma garantia conquistada a partir de muita luta. O professor Jair, por exemplo, quando afirma que não colocaria seu filho na escola comum, parece desconsiderar esse processo histórico.

Com relação ao conceito de diversidade, retomamos os dizeres do prof. Paulo quando aponta que para se ter a educação inclusiva é preciso

“... ensinar as crianças desde muito cedo que nós temos pessoas das mais diversas características dentro da sociedade, da escola, né uma pessoa que ... que a gente categoriza do normal, então vamos categorizar uma pessoa que tem deficiência física, como uma pessoa que precisa de um cuidado...”

A fala do professor nos remete a pensarmos nas proposições de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, que tem base social e não biológica. Neste sentido, uma pessoa com deficiência não pode ser considerada “fora do normal”, pois o curso de desenvolvimento é o mesmo para qualquer pessoa, são as mesmas leis gerais (VIGOTSKI, 1997).

Um outro ponto presente na fala do professor Jair é o discurso da aceitação da deficiência, quando afirma que *“cada vez que eu tenho um aluno com deficiência, quanto menor a idade, mais fácil para todos os demais aceitar ele e fazer com que isso seja algo normal.”* Por que os alunos sem deficiência precisam aceitar o aluno com deficiência? Que concepção de deficiência traz o professor Jair? Parece-nos que ele compreende a deficiência a partir do modelo biológico, que focaliza as dificuldades que a pessoa tem. A ideia de aceitação também pode ser compreendida, a partir da visão histórica advinda da Idade Média, de que as pessoas com deficiência eram dignas de piedade e caridade.

Com isso, compreendemos que um dos desafios docentes está na mudança de olhar e de concepção sobre a deficiência e sobre a educação da pessoa com deficiência, o que implica na necessidade de uma formação que considere o desenvolvimento humano, em sua dimensão social e histórica, assim como permita aos professores e futuros professores compreender que, para além das determinações biológicas, os indivíduos se constituem nas relações sociais concretas, mediadas pelos instrumentos e signos culturais.

Diante disso, destacamos a necessidade de uma formação e ações nas quais os professores possam ser agentes que participam do seu processo formativo, fazendo urgir discussões sobre suas práticas pedagógicas sustentadas por políticas e ações em conjunto que realmente garantam a inclusão, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência.

A análise dos dizeres dos professores participantes de nosso estudo nos permite compreender que os desafios abordados por eles estão ligados principalmente a pouca ou até mesmo nenhuma formação inicial sobre o assunto da educação inclusiva. Assim, finalizamos as análises salientando a necessidade de uma reformulação nos cursos de graduação para que se desenvolvam componentes curriculares que possibilitem uma reflexão sobre o sistema político educacional, a fim de que o futuro professor compreenda cada mudança que ocorreu, de modo a repensar sobre o sentido político e ideológico destas mudanças, a fim de buscar práticas pedagógicas que estejam articuladas a realidade escolar e ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os alunos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a formação de professores de educação física para a atuação com estudantes com deficiência buscou compreender os motivos pelos quais, em geral, esses professores se sentem despreparados para esse trabalho.

Neste sentido, esta investigação se aprofundou sobre a formação de professores de educação física, pois a hipótese inicial era que tal formação não estaria sendo suficiente para o oferecimento de um ensino de qualidade a esses alunos, com as condições necessárias de acesso aos conteúdos trabalhados no âmbito da educação física escolar.

Mediante isso, o objetivo geral buscou compreender a trajetória formativa de professores de educação física para atuarem com alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar, especificamente, visava 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 contexto da escola comum.

Dentro deste contexto, ao realizarmos as entrevistas com seis professores de educação física que tinham experiência com a educação inclusiva e com o ensino de alunos com deficiência dentro do ambiente escolar, identificamos como se desenvolveu a formação acadêmica destes e, principalmente, as implicações desta para atuação no contexto da educação inclusiva.

Os professores destacaram que tiveram componentes curriculares sobre a educação física inclusiva em sua graduação, porém julgaram insuficiente a formação acadêmica que receberam para garantir a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência. Os professores justificaram que a falta de relação entre a teoria e a prática os distanciou de um processo de aprendizagem que fosse significativo para a sua futura atuação no contexto escolar.

Neste contexto sobre a formação acadêmica, os professores mencionam que para suprir essa insegurança em seu trabalho com o alunado com deficiência, há a necessidade de formação continuada, para que estes consigam elaborar propostas pedagógicas que garantam a inclusão de todos em suas aulas e a aprendizagem e desenvolvimentos do aluno com deficiência.

Porém, os professores destacam que as formações quando são oferecidas nas escolas, se desconectam de suas reais necessidades, fator que gera grande desmotivação justamente pela falta de conexão das teorias apresentadas com a prática vivenciada por eles nas escolas.

Diante da ausência das práticas em sua formação acadêmica, os professores relataram a insegurança para elaborar propostas a esses alunos. Sendo assim, estes buscam conhecimento em cursos ou até mesmo colegas da mesma área, para que seja possível gerar adaptações em suas práticas pedagógicas para os diferentes alunos e tipos de deficiência, já que a maioria dos professores entrevistados, alega que elaboram estas práticas com base no empirismo.

Os professores relaram a grande dificuldade encontrada também em relação ao contexto das políticas inclusivas, uma vez que as leis que garantem a presença / matrícula do aluno com deficiência no ensino regular, a quantidade de alunos por sala e as leis que orientam para a necessidade um professor de apoio que acompanhe o desenvolvimento de atividades para este público, nem sempre se materializam. Na realidade, os relatos dos professores revelam: a falta de professor de apoio ou a presença de estudantes estagiários que não possuem orientações ou experiência para atuarem com os alunos com deficiência. No caso do aluno com deficiência é direito e de suma importância que seja garantido o acompanhamento do professor de apoio, especialista em educação especial, pois, muitas vezes, o aluno com deficiência precisa de uma atenção especializada para que consiga realizar as propostas durante a aula. Sendo assim, diversos são os fatores que levam a refletir que as políticas estão presentes mais no papel do que na realidade escolar.

Neste sentido, com a intenção de contribuir para as reflexões sobre as necessidades formativas dos professores, consideramos ser importante uma reformulação e reestruturação na formação acadêmica, especialmente na formação inicial em educação física.

Vislumbramos a demanda pela oferta de componentes curriculares que consigam estabelecer a relação entre teoria e prática, fazendo com que o futuro professor possa refletir e questionar as práticas já existentes e transformá-las mediante a sua necessidade, dentro do contexto escolar em que atua e, principalmente, de acordo com a diversidade e subjetividade de seus alunos.

Por esta razão, refletimos que o componente curricular de estágio supervisionado precisa possibilitar que as vivências dos discentes no ambiente escolar durante o estágio sejam compartilhadas por meio de narrativas e que por meio da mediação do professor essas experiências práticas permitam reflexões, questionamentos e compreensão das situações apresentadas pelos estudantes.

Em relação ao processo de formação do docente, destacamos como proposta um novo olhar para as formações continuadas, em consonância com a formação do docente na perspectiva histórico-cultural, vislumbrando formações de forma colaborativa, ou seja, permitindo a participação de todos agentes pedagógicos, pois isto poderá garantir uma

aprendizagem recíproca entre eles, possibilitando o diálogo, as reflexões, ressignificações, reconstruções e transformações de suas práticas, mediante situações concretas, realidades sociais/ culturais, ou seja, experiências vivenciadas no dia a dia que atendam as reais necessidades dos professores.

Consideramos ainda a necessidade de os conteúdos abordados nos componentes curriculares sobre a temática da educação inclusiva, levem os alunos a refletirem sobre as políticas educacionais e os modos como elas são geradas, para que o futuro professor consiga compreender sobre o sentido político e ideológico destas políticas, a fim de que possam ter uma formação crítica frente as demandas sociais.

Este estudo, além de nos possibilitar uma compreensão sobre a formação de professores de educação física para o trabalho com alunos com deficiência, contribuiu, principalmente, com a formação da pesquisadora, que atua como professora formadora em um curso de licenciatura.

Por fim, salientamos que para que ocorra o desenvolvimento de estudantes com deficiência, é imprescindível que a formação do professor leve em conta as relações sociais como fator fundamental para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste sentido, a perspectiva histórico-cultural, especialmente, os estudos de Vigotski (1997) foram fundamentais para a pesquisa. Esperamos que este trabalho gere contribuições para os futuros professores de educação física, pelo fato de apresentar um novo olhar para a formação do docente e para a pessoa com deficiência.

Temos em vista, com base em nosso referencial teórico, que os estudantes com deficiência possuem meios e possibilidades de aprendizagem, que podem ser desenvolvidas por meio de práticas sociais mediadas especialmente pela linguagem e pelos instrumentos técnicos-semióticos criados na cultura humana. Esses fatores poderão contribuir na elaboração das futuras práticas pedagógicas dos professores de educação física, que levarão em conta a diversidade e individualidade de cada aluno, buscando assim o desenvolvimento de todos e possibilitando ao professor de educação física atingir seus objetivos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A.; SILVA, C. P. A educação básica no Brasil: vozes de professoras da rede pública e privada. **Revista Diálogo Educativo**, v. 9, n. 27, p. 379-392, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3616/3532>. Acesso em: 18 jul. 2022.
- ALENCAR, F. C. L. **Estágio extracurricular no curso de pedagogia: sentidos produzidos em um grupo de estudos com foco na educação inclusiva**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/8224910245188333.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista Histedbr On-line**, v. 9, n. 36, p. 25-37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639638>. Acesso em: 30 jan. 2023.
- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidade de aprendizagem de um aluno com cegueira no contexto da educação física escolar. **Revista Educação especial**, Santa Maria v. 19, n 56, p. 737-750, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18559/pdf>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- ANJOS, D. D.; NACARATO, M. A.; FREITAS, A. P. Práticas colaborativas: o papel do outro para as aprendizagens docentes. **Revista Unisinos**, v. 22, n 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.10/60746213>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Revista Temas em Psicologia**, v. 2. 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.
- BAKHITN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBUIO, R. **Possibilidades de participação e aprendizagem de uma aluna em condição de deficiência: focalizando a educação física escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4717775/rodrigo-barbuio>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- BATISTA, P. G. A.; GRAÇA, A. B. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Revista Pro-posições**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqwxgrCK645Ns/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2023.
- BAUMEL, R. C. R.; CASTRO, A. M. Formação de professores e a escola inclusiva: questões atuais. **Integração**, v. 14, n. 24, p. 6-11, 2002. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-9-2-4.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BENTO, J. O. **Desporto: Discurso e Substância**. Porto: Campo das Letras, 2004.

BEYER, H. O. A proposta da educação inclusiva: contribuições da abordagem Vygotskiana e da experiência alemã. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 163-180, 2003. Disponível em: <https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-9-2-4.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRACHT, V. Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, Suplemento 2, p. 23-28, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139640>. Acesso em: 21 out. 2022.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-lei n. 1.212, 7 abr. 1939**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1212.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. Constituição 1937. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

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

BRASIL. Decreto 1939. **Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998 (1998)**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, DF. Recuperado em 20 janeiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso: 01 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF:MEC, 2018. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006->

18/file#:~:text=DAS%20DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20GERAIS-
,Art.,fundamentos%20e%20a%20din%C3%A2mica%20formativa. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 17 maio 2022.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. **Diretrizes curriculares do curso de Educação Física**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, de 04 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

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_CP222DEDZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 02 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEESP/ MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência comentada**. Brasília, 2008b. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/1482>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002** (2002). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso: Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CONFEF nº 046/2002**. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Brasília, 2002b. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CONFEF n.º 25/2000**, Dispõe sobre o Código de Ética do Profissional registrado no Sistema CONFEF/CREFs. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/381>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 31 de março de 2004** (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação

plena. Recuperado em 20 janeiro 2017. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 6 de 18 de dezembro de 2018**. Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação em Educação Física. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 27 de agosto de 2004**. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022004.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. MEC CFE. **Resolução 03/87. Documental**, v. 315, n. 1, p.157-182, 1987. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

BRAZIER, F. **Formação continuada de professores E a teoria histórico-cultural**: diálogos (trans)formadores Sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre Práticas pedagógicas. 2020. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15279>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BRITO, A. F.; NERY, S. S. S.; SANTOS, C. J.; SILVA, S. P. E. Professores de Educação Física e inclusão: ainda há caminhos para percorrer. **Revista Educação**, v. 47 ,2022 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CAMARGO, E. A. A.; MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Trabalho docente no contexto da inclusão: formação continuada com enfoque colaborativo. **Revista Educação**, v. 21, n. 1, p. 45-57, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2891/2239>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CHICON, J. F. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão**: a práxis pedagógica. Vitória: EDUFES, 2004.

CHICON, J. F. **Inclusão na Educação Física escolar: construindo caminhos**. 2005. 420 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001493242>. Acesso: 14 dez. 2021.

CHICON, J. F.; MENDES, K. A. M. O.; SÁ, M. G. C. S. Educação Física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Revista Movimento**, v. 17, n. 4, p. 185-202, out/dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/21257>. Acesso em: 05 nov. 2022.

COSMO, J. A formação do professor de Educação Física na perspectiva da inclusão: um estudo dos anais da Conbrace/Conice. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, v.36, n. 2, p. 859-876, 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2174>. Acesso em: 19 nov. 2022.

COSTA, L. L.; DANTAS, L. M. **A Relação Entre as Práticas Pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte CE.**CINTEDI.

Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Disponível em:

http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_10_11_2014_18_46_51_idinscrito_3930_8539bf7b96c2e0293b1928242ccf7b31.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

COSTA, V. B. **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: 19 jun. 2022.

CRUZ, G. C.; SORIANO, J. B. A formação do professor de educação física diante de políticas educacionais inclusivas: perspectivas docentes. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, 16. **Anais**, 2009, Salvador. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/513/663>.

Acesso em: 20 nov. 2022.

CUSTÓDIO, I. A.; LUVISON, C. da C.; FREITAS, A. P. de. Modos de experimentos, possibilidades de significar: trabalhando com geometria no contexto da inclusão

escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 199-217, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271992124>. Acesso em: 15 maio 2023.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, R. M. M.; ALMEIDA, A. C. P. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 826-849, dez, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 2, 139-145, 2018. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839>. Acesso em: 01 fev. 2023.

FALKENBACH, A. P. *et al.* 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, M. C. C. Construindo um projeto político-pedagógico para a formação de educadores no contexto da educação especial. *In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR., C. A.*

Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e continuada. São Paulo: UNESP, 1999. p. 139-148.

FERREIRA, E. L.; CATALDI, C. L. Implantação e implementação da educação física inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 79-94, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7635/pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022

FERREIRA, H. S. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3:** Tendências da Educação Física. Fortaleza, 2009. Mimeo.

FERREIRA, R. K. A. O perfil profissional do professor da rede estadual de educação física do ensino médio. **FIEP BULLETIN**, v. 84, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64461/49295>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PdNFXTkjnKcsS3NBLpTctQL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.

FIORINI, S. L. M.; MANZINI, E. J. Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física: Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Revista Brasileira Educação e Esporte**, v. 20, n. 3, p. 387-404, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ND8hHt9gKnHDTZwMdyns3JG/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 jun. 2021.

FIORINI, S. L. M. **Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência.** 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91199>. Acesso em: 04 mar. 2022.

FIORINI, S. L. M.; MANZINI, E. J. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista Brasileira Educação e Esporte**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/abstract/?lang=pt>. Acesso: 20 jun. 2021.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. C. **Mediações históricas de trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Lamparina, 1998.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, set./dez. 2018a. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 06 nov. 2022.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D. Estágio extracurricular e educação inclusiva: dilemas e percepções de alunas do primeiro ano de um curso de pedagogia. **Revista Interinstitucional**

Artes de Educar, v. 4, n. 1, p. 79-100, jan./abr. 2018b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/30043>. Acesso em: 16 mar. 2023.

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B.; CAMARGO, E. A. A. Contradições no/do cotidiano escolar: professores e alunos com deficiência diante do ensino na diversidade. **Revista horizontes**, v. 33, n. 2, p. 27-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/245/91>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FREITAS, A. P.; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. 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.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação (atualizado). **Formação de Professores – Blog da Helena**, 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

GATTI, B. A. 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.

GATTI, B. A.; NUNES, M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vítor Civita, 2008.

GATTI, B. A. Por uma política de Pesquisadora expõe obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores. **Revista pesquisa FAPESP**, ed. 267, maio 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/05/024-029_Entrev-Bernardete_267.pdf. Acesso em: 04 out. 2022.

GONÇALVES, E. D.; VENCO, S. Progressão na carreira mediante violação de direitos. **Anais XI Seminário Internacional de la Red Estrado**, 2015. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/213.pdf. Acesso em: 15 jul. 2023.

GORGATTI, T. Ferramenta para a felicidade e bem-estar. Educação & Família – deficiências: a diversidade faz parte da vida. **Revista Unifagoc**, São Paulo, v. 1, p. 40-41, 2003. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/caderno/article/view/31>. Acesso em: 20 maio 2022.

GRAMONELLI, C. L.; NEIRA, G. M. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/38103>. Acesso em: 6 fev. 2022.

GREGUOL, M.; MALAGODI, M. B.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 33-44, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2022.

GREGUOL, M.; ROSE JUNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HWcyz3zrkHLwYRMMCHT9j6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2022.

GUEDES, D.P. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Revista Motriz**, v. 5, n. 1, jun. 1999. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6619>. Acesso em: 20 out. 2022.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HODGE, S. R. *et al.* Brazilian Physical Education teachers' beliefs about teaching students with disabilities. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 4, p. 1-20, dez. 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2017.1408896>. Acesso em: 01 jul. 2021.

HUTZLER, Y.; BARAK, S. Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. **Research in Developmental Disabilities**, v. 68, p. 52-65, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>. Acesso em: 20 maio 2023.

HYPOLITO, Á. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 507-522, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464448998>. Acesso em: 20 maio 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JANUZZI, G. 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.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; S, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. *In*: STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277834400_Educacao_especial_na_perspectiva_da_

educacao_inclusiva_desafios_da_implantacao_de_uma_politica_nacional. Acesso em: 01 fev. 2023.

LIEBERMAN, L. J.; HOUSTON-WILSON, W. C. **Strategies for inclusion: a handbook for physical educators**. Champaign: Human Kinetics, 2002.

LIMA, R.R. Para compreender a história da educação física. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 2, n. 5, p. 149-159, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/2241>. Acesso em: 23 out. 2022.

LOPES, A. W. A.; VALDÉS, M. T. M. Formação de Professores de Educação Física que atuam com Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (Deficiência Auditiva): uma experiência no ensino fundamental da rede pública de Fortaleza. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 9, n. 2, p. 195-210, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/9N9DkRd7ZZJXbNvYTRD5hxb/?lang=pt>. Acesso em: 04 jun. 2021.

LOUZANA, J. C. A. **Inclusão educacional: em foco a formação de professores de educação física**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/148984/louzada_jca_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 06 jun. 2022.

MADUREIRA, S. A. Educação Física: licenciatura versus bacharelado, que discurso é esse? *Lecturas: Educación Física y Deportes*, **Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 22, n. 234, nov. 2017. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd234/educacao-fisica-licenciatura-versus-bacharelado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MENEGUSSI, G.; FREITAS, A. P. de. A inclusão escolar em um município paulista: desafios e possibilidades. **Ensaio USF**, v. 1, n. 1, p. 202-214, 2017. Disponível em: <https://ensaios.usf.edu.br/ensaios/article/view/28/2>. Acesso em: 06 abr. 2023.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 11, 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=iso. Acesso em: 20 fev. 2023.

MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. Concepção e prática dos professores sobre deficiência: o papel do diagnóstico. *In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (org.). Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 23-40.

NABEIRO, M. O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. *In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000211&pid=S1980-6574201300010000700026&lng=es. Acesso em: 10 fev. 2021.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 18, n 35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 05 fev. 2023.

NÓVOA, A. O professor e as histórias da sua vida. **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

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

OLIVEIRA, I. M.; PINTO, A. K. P. Estágio extracurricular e formação em educação especial. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.) **Professores de educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 105-124.

OLIVEIRA, M. K. de. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a02.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, R. C.; TAKAYAMA, F. S. A formação de professores e o conhecimento relacionado as pessoas portadoras de necessidades especiais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: CBCE, 2003. 1 CD-ROM, GTT formação profissional/campo de trabalho. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/2174/1130>. Acesso em: 20 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

PADILHA, L. M. A.; OLIVEIRA, M. I. **Educação para todos**: As muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papyrus, 2013.

PEREIRA, D. N. G. **Por entre olhares, o humano**: processos desconstituição de uma criança (com autismo) no segundo ano do ensino fundamental. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2022. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/8885821332712951.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PIMENTA, G. S.; FUSARI, C. J.; ALMEIDA, I. M.; FRANCO, S. R. A. M. A construção da didática no GT – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes Pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINO, A O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista de ciência da educação**, n. 71, ano XXI, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?lang=pt#top>. Acesso em: 01 nov. 2022.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Revista Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 725-743, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45570>. Acesso em: 17 mar 2023.

RODRIGUES, D. A Educação Física perante à Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 2003. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/EFeInclusaoDavidRodrigues.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

RODRIGUES, D. L. R. L. Educação Física: formação de professores e inclusão Práxis Educativa. **Revista Praxis educativa**, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B. P.; MOHR, A. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SAGRILLO, R. D.; PEREIRA, M. S.; ZIENTARSKI, C. O espaço da escola na formação continuada de professores: lócus de conquistas ou mera formalidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1045-1072, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p1045/24407>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SANCHES, N. T. L. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. **Revista brasileira de educação especial**, v. 15, n. 2 p. 289- 306, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Cfd6gDNpb5wM8zxwmNXwCQS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2021.

SAVIANI, D. A Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt> /. Acesso em: 18 abr. 2023.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v, 9, n. 1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, necessidades especiais e Educação Física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41552/1/01d19t06.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SERON, T. D.; RINALDI, B. I. P.; TULESKI, S. C. Apropriação dos conceitos de Lev Semenovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em educação física. **Revista Movimento**, v. 17, n. 2, p. 75-91, jul. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/17158>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SHERIL, C. **Adapted physical activity, recreation and sport**: cross disciplinary and lifespan. Madison: WCB Mc Graw-Hill, 1998.

SILVA, C. S. **A educação física adaptada no contexto da formação profissional**: implicações curriculares para os cursos de educação física. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96048>. Acesso: 10 maio 2022.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A. C. B.; BARBIERI, B. C. Cursos de licenciatura: a formação de professores para atuação na perspectiva da educação para a diversidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. especial, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7925>. Acesso em: 03 mar. 2023.

SOUZA NETO, S. de; ALEGRE, N. A.; HUNGER, D.; PEREIRA, M. J. A formação do profissional de educação física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da Legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências Esporte**, v. 25, n. 2, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em: 05 fev. 2023.

SOUZA, H. K. R.; VITAL, K.; DUARTE, O. V.; LOPES, B. J. S. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista online de política e gestão educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1048-1062, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10444/7015>. Acesso em: 17 mar. 2023.

THESING, M. L. C.; COSTA, F. A. T. As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, n. 252, p. 277-293, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/fzsvMbmhmqwtjL3CQgKwwyz/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

TOSCANO, M. **Teoria da educação física brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira. Essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660/276>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia – Obras Escogidas**, v. V. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, ano XXI, n. 71, p. 23-44, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.

WILLIAMS, J. **Constructing a new professional identity: career change into teaching**. [S. l.]: Teaching and Teacher Education, 2010.

**ANEXO A – ROTEIRO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
PROFESSORES LICENCIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA OU
LICENCIADOS/ BACHARELADOS**

Identificação do profissional entrevistado:

1. Nome do profissional;
2. Tipo de graduação: licenciado ou licenciado/bacharelado;
3. Ano de formação;
4. Instituição que atua, sendo esta privada ou particular;
5. Possui em sua turma um aluno com deficiência, se sim qual?

Formação acadêmica:

6. Conte-me sobre como foi sua formação acadêmica?
7. Relate-me sobre a sua formação para trabalhar com alunos com deficiência?
8. Faça um comentário sobre sua visão sobre educação inclusiva?
9. Conte-me sobre seu ambiente de trabalho?
10. Comente sobre sua atuação profissional com este público?
11. Quais são as ações que você realiza quando encontra dificuldades para trabalhar algum conteúdo da Educação Física com estes alunos?
12. Comente-me a respeito do que entende sobre formação continuada, seu ponto de vista deste na atuação do profissional de Educação física?