



UM CONHECIMENTO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A KNOWLEDGE ABOUT THE FORMATION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.v15i1.1061>

Giselle Fontenelle de Matos Secretaria <https://orcid.org/0000-0002-0259-4063>

Vinícius Denardin Cardoso <https://orcid.org/0000-0003-4669-4290>

Lucas Portilho Nicoletti <https://orcid.org/0000-0003-1069-2728>

Resumo: A inclusão é uma realidade que deve estar presente em todos os ambientes e, principalmente, no âmbito escolar brasileiro. Um sistema educacional inclusivo não é só inserir alunos com deficiência na escola regular, é reconhecer que todos os alunos podem aprender, é atender às necessidades de todos e por fim, os professores compreenderem que o método de ensinar está em constante evolução. O objetivo deste estudo foi descrever a trajetória das políticas de formação inclusiva na graduação de professores de Educação Física para inserção de alunos com deficiência. Metodologicamente, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa a partir da análise de dados de forma indutiva o qual se constituiu através de uma pesquisa bibliográfica. Como resultado se espera que este estudo colabore com a atuação dos futuros professores e, também, com discussões e debates no meio acadêmico sobre a inclusão do aluno com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Formação de Professores. Educação Física.

Abstract: Inclusion is a reality that must be present in all environments and, especially, in the Brazilian school environment. An inclusive education system is not just about inserting students with disabilities into regular schools, it is about recognizing that all students can learn, it is about meeting everyone's needs and finally, teachers understand that the method of teaching is constantly evolving. The aim of this study was to describe the trajectory of inclusive education policies in the graduation of Physical Education teachers for the inclusion of students with disabilities. Methodologically we opted for a qualitative study from data analysis inductive means which is constituted by a literature search. As a result, it is expected that this study will collaborate with the performance of future teachers and with discussions and debates in academic circles about the inclusion of students with disabilities.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Physical Education.

INTRODUÇÃO

A temática referente à formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva deve ser mais discutida pois ainda são poucos os estudos sobre ela. A partir desta preocupação surgiu este artigo cujo objetivo é descrever a trajetória das políticas de formação inclusiva na graduação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência. É interessante que os futuros professores saibam sobre a educação inclusiva e a atuação profissional inclusiva com intuito de “abrir portas” e incluir de maneira significativa os alunos com deficiência, desenvolvendo suas habilidades e potencialidades.

A educação inclusiva tem a finalidade de promover o direito de todos à educação (acesso, permanência e aprendizagem). Na escola inclusiva considera-se que todos os alunos não são iguais, prevalecendo uma atitude de respeito às diferenças, as particularidades e possibilitando a todos um enriquecimento social e humano ao permitir o conhecimento de várias realidades. Diante disso enfatizamos que a inclusão educacional exige da escola e de todos os demais sujeitos que fazem parte dela a oferta de um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas a promoção da aprendizagem.

Uma educação inclusiva deve atender as necessidades dos diferentes alunos que compõem uma escola. O professor deve cumprir um papel mediador para buscar a participação ativa dos alunos com deficiência neste processo de inclusão, conhecer e aprofundar maneiras de interagir e ensinar os alunos com deficiência por meio de metodologias tradicionais ou inovadoras segundo as necessidades deles (PAPIM, 2018).

De acordo com Fernandes (2011), Mantoan (2003), Mendes (2002; 2006) e Silva (2012), há duas maneiras do professor atuar: a integrada, que é quando o professor ministra sua aula sem ajustes, isto é, o aluno com deficiência frequenta as aulas, mas não participa ou não participa juntos com os outros alunos. E a atuação inclusiva, quando o professor, junto com a comunidade escolar, tem a preocupação em atender a diversidade que possui na sala de aula com ajuste no conteúdo, na metodologia, na avaliação, etc. O professor busca contribuir para que

o aluno desenvolva sua independência, sua potencialidade e que possa fazer isso juntamente com os demais alunos.

Este estudo se justifica pela necessidade de reflexão, de superação, de mudança do atual quadro que se refere a educação, de modo a atender com qualidade as necessidades dos alunos com deficiência e de todos que frequentem as salas regulares de ensino. Reconhecer as diferenças facilitará o ajuste dos recursos para melhorar a aprendizagem e, assim, garantir o ensino de todos os alunos.

Os professores podem usar a seu favor a diversidade de alunos e desenvolverem um ensino centrado para qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e ser capaz de dar respostas às necessidades dos alunos. Nesse sentido, podem e devem proporcionar aos alunos atividades que sejam capazes de executar a partir de procedimentos voltados para o desenvolvimento de suas potencialidades. Dentro do cotidiano escolar, a criatividade e o bom senso dos professores são ferramentas para o ensino e para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

No art. 3º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) considera um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento, como: acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistida, barreiras, comunicação, adaptações razoáveis, elementos de urbanização, mobiliário urbano, profissional de apoio escolar, entre outros (BRASIL, 2015).

Acredita-se que a Educação Física poderá contribuir na área da educação inclusiva, utilizando-se de práticas pedagógicas, com criatividade, valorizando o corpo, o movimento, a brincadeira, o jogo, a expressão e o esporte para reafirmar que as diferenças são fundamentais e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação, a solidariedade e a potencialidade (SANTIAGO; FUMES, 2005).

É importante compreender que a inclusão é um processo que envolve pessoas. Por isso não há como afirmar que existe um modelo que vai ser o ideal para todas as pessoas e em qualquer lugar, como explica Ziesmann e Guilherme (2020, p. 87) “[...] a

inclusão, porém, não pode ser vista como uma proposta de algo que se almeja ou um lugar onde se quer chegar, tampouco pode ser resumida em uma simples inserção em sala de aula”.

Entendemos que o que vai qualificar e promover cada processo de inclusão é o esforço coletivo em refletir bastante e profundamente, propor e apoiar ideias inclusivas e ter coragem de colocá-las em prática, assumindo os riscos de errar, mas tendo sempre a disposição de aprender com os erros e a partir daí criar novas práticas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa com procedimentos exploratórios e descritivos e se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica, entendida aqui como uma fonte indispensável de informações para direcionar o pesquisador quanto ao seu objeto de estudo (Gaya, 2008). Para substanciar este estudo, foi realizada busca bibliográfica em bases nacionais e internacionais como: SCIELO, Science Direct, como também no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ainda, em documentos institucionais e sites oficiais.

A análise de informações é realizada de forma indutiva. No caminho da construção deste artigo também foram analisados documentos norteadores das políticas públicas voltadas à educação especial, à educação inclusiva e a formação inicial dos licenciados em Educação Física.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DAS RESOLUÇÕES

Historicamente os cursos em Educação Física iniciaram em 1910 com o curso provisório de Educação Física do Exército, que tinha duração de 5 (cinco) meses e a maioria dos participantes eram militares, sendo os professores ex-atletas e médicos. Em São Paulo, no ano de 1934, e no Rio de Janeiro, em 1939, foram criados os primeiros cursos para civis.

A Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo, formava civis em Educação Física com diferentes títulos:

Licenciados, Normalistas Especializados, Técnico Desportivo, Treinador e Massagista Desportivo e Médico especializado em Educação Física. A duração dos cursos variava de 2 (dois) anos para os Licenciados e 1 (um) ano para as demais formações (FIGUEIREDO, 2005).

No período da Ditadura Militar os cursos de Licenciatura em Educação Física eram voltados à formação esportiva porque o governo tinha interesse no esporte de alto rendimento, pois poderia utilizá-lo como instrumento de propaganda das modalidades que se destacavam. O governo tinha o objetivo de apresentar o país como uma potência do esporte. Com a Resolução nº 69/69 em vigor e voltada para a formação do professor de Educação Física, fica nítido entender o porquê da facilidade para obter o título de nível superior para Técnico Desportivo (ARAÚJO, 2014).

Em 1969 o Conselho Federal de Educação (CFE) edita a Resolução nº 69/69 que instituiu a formação do professor de Educação Física com título em Licenciatura e Técnico em Desporto. A duração do curso de Licenciatura era de, no mínimo, de 1800 (mil e oitocentas) horas/aulas com matérias básicas (anatomia, biologia, fisiologia, cinesiologia, biometria e higiene) e profissionais (ginástica, natação, socorros urgentes, atletismo, recreação). Tinha a duração de no mínimo em 3 (três) anos e no máximo em 5 (cinco) anos.

Conforme cita o parágrafo único da Resolução nº 69/69 “A estas matérias serão acrescentadas mais duas escolhidas pelo aluno da lista de desportos oferecida pela Escola para integrar o currículo, para a obtenção do título de Técnico Desportivo” (BRASIL, 1969, p. 1). Ou seja, além de cursar o curso de licenciatura havia a disponibilidade de realizar “complementação”, no qual o aluno escolhia duas disciplinas de desporto, para obter o título de Técnico em Desporto.

Na Resolução CFE 03/87, a formação em Educação Física era realizada em curso de graduação cujo título era Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física que permitia a atuação na Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.).

A duração do curso era de no mínimo 4 (quatro) anos e no máximo 7 (sete) anos e a carga horária de no mínimo 2880 (dois mil oitocentos e oitenta) horas/aulas. Os currículos plenos eram divididos em duas partes: área de Formação Geral (humanística e técnica) e área de Aprofundamento de Conhecimentos.

Na Resolução 69/69 consta que para obter o título de Técnico Desportivo era necessário cursar somente duas disciplinas, porém na Resolução 03/87 a titulação de Técnico Desportivo só poderia ser obtida através de cursos em nível de especialização.

Na área da formação geral de cunho humanístico as disciplinas eram divididas em três conhecimentos: filosófico, do ser humano e da sociedade. Já a área de formação geral de cunho técnico ocorria juntamente com a de cunho humanístico. O currículo pleno das Instituições de Ensino Superior (IES), seguindo a mesma Resolução era elaborado, considerando as especificidades de cada região e os perfis profissionais desejados e todos os alunos saíam com ambas às formações. O Aprofundamento de Conhecimentos, art. 3º, § 3º cita que:

Deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho (BRASIL, 1987, p. 2).

Outra Resolução referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em Educação Física é a nº 7, de 31 de março de 2004 que, de início já define, no art. 3º, a Educação Física e seu objeto de estudo

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004, p. 1).

Esta Resolução especifica com mais clareza a distinção na formação e atuação de licenciados e bacharéis e para a compreensão do papel do profissional de Educação Física, abre-se um parêntese para explicitar a diferença entre as atuações nesta área, pois, como já foi citado nas duas últimas Resoluções existem duas modalidades, a Licenciatura e o Bacharelado.

A atuação profissional dos graduados em Educação Física, como são chamados os estudantes de bacharelado, não é destinada à escola, porém podem atuar com grupos de diversas idades e em vários locais. Há um vasto leque de atuação como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Resolução nº 7/2004 no art. 4º, § 1º

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

Espera-se, ainda, que a formação em bacharelado habilite a atuar em academias, clubes, empresas, redes hoteleiras; na área da saúde (na perspectiva da prevenção e da reabilitação), do rendimento físico-esportivo, do lazer; como, também, administrador de equipes e/ou instituições; entre outros campos (BRASIL, 2004).

O outro campo de atuação é a Licenciatura, um nível universitário que permite ao estudante ministrar aulas nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Brasil (2004, p. 1-2) através do art. 4º, § 2º, cita “O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica”, ou seja, os licenciados em Educação Física são capacitados para atuarem na educação formal – escolas públicas e/ou privadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Conforme Brasil (2004), a formação, quanto à organização curricular, é dividida em conhecimentos de formação ampliada e específica. A formação ampliada é tanto para licenciados quanto bacharéis e deve englobar conhecimentos da relação ser humano-

sociedade, biologia do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico.

Os conhecimentos de formação específica para os bacharéis “[...] devem contemplar as seguintes dimensões: a) Culturais do movimento humano, b) Técnico-instrumental, c) Didático-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 3). Para os licenciados “[...] as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano” (BRASIL, 2004, p. 3-4).

A Resolução nº 07/04 diferente das outras resoluções apresentadas, menciona no art. 7º, parágrafo 4º, o conhecimento que as IES deverão abordar para a formação dos futuros profissionais de Educação Física no que tange as pessoas com deficiência. O parágrafo se refere “[...] as questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência¹ e grupos e comunidades especiais” (BRASIL, 2004, p. 3).

Percebendo a dinamicidade de nossa sociedade e a necessidade de mudanças na formação em Educação Física, foi aprovada a Resolução nº 6, de 18/12/2018, a mais recente, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. Inicialmente há modificações quanto à carga horária do curso referente a 3.200 (três mil e duzentas) horas e a divisão em duas etapas para a formação dos profissionais em Educação Física.

De acordo com a Resolução CFE 06/18, o ingresso será único, tanto para os futuros profissionais que almejam bacharelado, quanto para os licenciados. Todos cursarão 1600 (mil e seiscentas) horas na primeira etapa (Etapa Comum) abrangendo:

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico,

histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

II – Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros);

III - Conhecimento instrumental e tecnológico (a exemplo de técnicas de estudo e pesquisa - tipos de conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de um trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física;

IV – Conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros (BRASIL, 2018b, p. 2).

Na segunda etapa (Etapa Específica) mais 1600 (mil e seiscentas) horas para ter acesso a conhecimentos da atuação futura – bacharelado ou licenciatura. Como o foco deste estudo são os licenciados em Educação Física citarei somente a etapa específica dos licenciados. Esta Resolução, no art. 15, cita os conteúdos programáticos do curso:

Os cursos de Licenciatura em Educação Física, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, devem garantir uma formação profissional adequada aos seguintes conteúdos programáticos:

- a) Política e Organização do Ensino Básico;
- b) Introdução à Educação;
- c) Introdução à Educação Física Escolar;
- d) Didática e metodologia de ensino da Educação Física Escolar;
- e) Desenvolvimento curricular em Educação Física Escolar;
- f) Educação Física na Educação Infantil;
- g) Educação Física no Ensino Fundamental;
- h) Educação Física no Ensino Médio;
- i) Educação Física Escolar Especial/Inclusiva;
- j) Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e

1 A Resolução nº 07/04, como também alguns outros autores, ainda se referem à pessoa com deficiência como pessoas portadoras de deficiência. No entanto recomenda-se o uso da expressão "pessoa com deficiência". Esta expressão foi mencionada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, 2006. Em 2015 foi criada a lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e não se menciona mais “portador”, mas sim pessoas com deficiência (PcD). Por fim, a decisão mais recente relacionada à mudança de nomenclatura é a proposta de Emenda à Constituição (PEC) 57/2019, que altera a Constituição Federal para incorporar a nomenclatura “pessoa com deficiência”.

k) Educação Física Escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos (BRASIL, 2018b, p. 4-5).

Encontramos amparo na atual Resolução (06/18), que rege a formação superior em Educação Física. Nela identificamos a obrigatoriedade de garantir aos estudantes o conteúdo programático relacionado à Educação Especial e a Inclusão quando vinculados ao curso de licenciatura e as pessoas com deficiência.

POLÍTICAS PÚBLICAS QUANTO À FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A partir da década de 1990 começou a se falar da educação inclusiva. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “[...] documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 7)”.

A Declaração Mundial de Educação para Todos ocorreu em Jomtien, Tailândia de 5 a 9 de março de 1990. Foi uma conferência para traçar um plano de ação com objetivo de satisfazer as necessidades básicas para aprendizagem, no qual tem destaque no art. 1:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 4).

Essa Declaração prioriza a Educação Básica para o desenvolvimento humano, isso porque a educação deve garantir conhecimentos, habilidades, princípios e atitudes com intuito da transformação das pessoas em busca de um futuro próspero.

Nos artigos seguintes, a Declaração apresenta estratégias que objetivam a responsabilidade para o alcance da educação para todos, como: “[...] universalizar o acesso à educação e promover a

equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças (UNESCO, 1990, p. 5-6)”.

Nesse viés de educação para todos, houve a reunião em Salamanca para examinarem “[...] as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva (UNESCO, 1994, p. iii)”, com intuito de instruir as escolas para atender a necessidade de todos os alunos, principalmente dos alunos com deficiência.

A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial que ocorreu em 1994, no município de Salamanca, localizado na Espanha. Participaram mais de 300 pessoas que representavam 92 (noventa e dois) governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, a fim de promoverem o objetivo da Educação para Todos. De acordo com este documento foram acrescidos e proclamados pontos no sentido de garantir a educação para os alunos com deficiência no quadro do sistema regular de ensino:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades,
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. viii e ix).

A partir dessas 2 (duas) políticas, Jomtien e Salamanca, que indicam e reiteram o lugar da educação para todos na rede regular de ensino, a educação inclusiva enfatiza que devemos aprender juntos, atendendo nossas necessidades individuais e desenvolvendo as suas potencialidades. Além delas,

características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 19).

outras políticas voltadas para este foco foram promulgadas como:

- O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, no art. 55 ressalta que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 9);

- A Política Nacional de Educação Especial de 1994 que tinha como objetivo geral criar condições adequadas para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos com deficiência, com vistas ao exercício consciente da cidadania;

- A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no art. 59 inc. I cita que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 23);

- A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, esclarece no art. 24 que todos os países presentes no Acordo concordam com o direito das pessoas com deficiência à educação e para executar esse direito “sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2007, p. 28);

- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 com um dos objetivos que é “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...], orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]” (BRASIL, 2008, p. 14);

- O Estatuto da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146/2015, também, expõe que a educação é direito da pessoa com deficiência e garante para eles no art. 27 que o:

[...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas

- A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida de 2020 dispõe no art. 1º que “[...] implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, p. 35)”.

Estes aspectos legais objetivam garantir a presença dos alunos com deficiência nas escolas e que estas proporcionem um ensino significativo, com professores capacitados para ensinar promovendo, igualmente, o aprendizado relevante de modo que os direitos individuais e coletivos das pessoas deficientes sejam respeitados, sem discriminações (BORGES, 2016).

Deste modo, as políticas públicas para educação especial não trouxeram mudanças somente para a inserção dos alunos com deficiência na classe regular e sobre o ensino e a aprendizagem deles, mas, também, para a discussão sobre a formação dos professores para atuarem na perspectiva inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial nas diretrizes gerais cita a articulação em parceria com os Conselhos Estaduais de Educação para incluir disciplinas na estrutura curricular dos cursos de formação de professores (BRASIL, 1994b). Também em 1994, a Portaria n.º 1.793, nos artigos 1º e 2º recomenda em todas as Licenciaturas a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora² de Necessidades Especiais” e a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais nos cursos Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, entre outros. Desencadeando discussões para a formação inicial dos professores.

Em 1996 a LDBEN deu início à discussão sobre as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de nível superior. Referente à Educação Especial foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001 que considera professores capacitados para atuarem na classe regular com aluno com deficiência, aqueles professores que em sua formação foi incluído conteúdos voltados à educação

² Termo errôneo, pois as deficiências não são “bolsas, bagagem”, como algo que a pessoa carrega para serem chamados como portadores. O termo correto é Pessoa com Deficiência (PcD).

especial que possa vir a desenvolver competências e valores para a educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no art. 2º determina que a organização curricular dos estabelecimentos de ensino superior deve orientar a formação docente para a atuação voltada “[...] ao ensino visando à aprendizagem do aluno e o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002b, p. 01).

Da mesma forma, voltado para a atuação inclusiva dos futuros professores, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão garante a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante dos currículos de Licenciatura (BRASIL, 2002a).

Em 2015, instituiu a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, que se fundamenta na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Relacionado com a formação inicial dos professores na perspectiva inclusiva, esta lei aponta, somente, no art. 28 inc. X que “[...] a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015, p. 20).

Com ênfase na formação inicial dos professores, a Política Nacional de Educação Especial - PNEE: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida, instituída pelo decreto nº 10.502/2020, tem como um dos objetivos “V – assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados” (BRASIL, 2020, p. 91).

Um ponto importantíssimo voltado para os sistemas de ensino citado na PNEE é quando menciona que é responsabilidade dos sistemas de ensino superior:

Incluir, na formação dos profissionais da educação (professores, técnicos e gestores), conteúdos gerais

e específicos da educação especial e conhecimentos de gestão dos sistemas educacionais equitativos, inclusivos e com foco no aprendizado ao longo da vida para melhoria das práticas e resultados dos educandos da educação especial nas escolas regulares inclusivas, nas escolas especializadas e nas escolas bilíngues de surdos (BRASIL, 2020, p. 93).

É importante salientar que todas as leis voltadas para a perspectiva inclusiva pretendem garantir o ensino e a aprendizagem, tanto para os alunos com deficiência nas salas regulares, quanto para a atuação dos futuros docentes.

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Neste estudo o destaque não é para as leis, mas para seus desdobramentos em termos da formação de professores e mais precisamente, formação de professores de educação física para a inclusão de alunos com deficiência.

A princípio, o professor deve refletir sobre inclusão e entender que no espaço escolar habitam diferentes alunos: negros, brancos, gordos, magros, com diferentes religiões, com deficiência ou sem, com coordenação ou sem coordenação, convivendo um com os outros, sem distinção e sem separação, no mesmo espaço. “[...] inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

O movimento de inclusão busca um ensino de qualidade para todos, superando a exclusão escolar através das práticas pedagógicas cotidianas que visam à permanência do aluno e não somente o acesso ao ambiente educacional. O acesso e a permanência na escola são garantidos por lei, porém para a real inclusão o aluno com deficiência não precisa estar somente inserido, precisa se sentir acolhido e obter êxito em sua trajetória escolar e de vida, se tornando um cidadão crítico para que possa transformar a sua vida e contribuir com a sociedade onde vive.

Aranha (2004, p. 7) define que “[...] escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

Podemos considerar alguns pontos de partida que devem ser seguidos para todos que desejam pôr em prática o processo de inclusão no seu ambiente escolar. Diante disso apresentamos os seguintes princípios da inclusão para reflexões:

- São necessários mudanças e transformações nos conceitos e valores sociais de ser humano, de sociedade, de mundo, para que relações interpessoais possam acontecer de modo ampliado entre todos os corpos, sem distinção;
- O contato, o compartilhamento e o entrelaçamento entre as diferenças humanas devem permear todas as experiências vividas nos diversos ambientes e situações, deixando de lado os valores da padronização desempenho e de desenvolvimento;
- A valorização incondicional da individualidade é fundamental, pois acreditamos que as potencialidades, as capacidades e as limitações são próprias e únicas a cada ser humano, o que o caracteriza como ser corpo existencial se relacionando no mundo;
- Há que haver inserção total, tolerância e respeito para com o outro, considerando o tempo e o espaço individuais e coletivos; as expectativas criadas sobre os educandos têm de ser sempre baseadas nas particularidades próprias de cada um e não em algumas que teoricamente devem valer para todos sem distinção (DE MARCO, 2013, p. 17).

Todos os pontos são importantes, mas destacamos os dois últimos pontos citados pelo autor como primordiais para o trabalho do aluno com deficiência, visto que acreditar na potencialidade, na capacidade e no respeito com o tempo e as limitações de cada um é um ótimo caminho a ser trilhado para o processo de inclusão e para o ensino e a aprendizagem de todos.

A educação inclusiva veio tornar mais complexa e mais desafiadora a tarefa dos educadores e evidenciar que sua formação nunca está acabada. Supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, pedestal e tenha coragem de assumir o preconceito, a dificuldade, a impotência diante da diversidade porque só assim terá condições de aprender ou rever procedimentos pedagógicos para ensinar e aprender com os alunos deficientes.

Inseridos em um ambiente educacional inclusivo, os alunos com deficiência são capazes de aprender o que for oferecido, não seria conveniente perguntar ou duvidar da capacidade deles, devemos proporcionar o melhor para que se desenvolvam e sejam estimuladas suas potencialidades, tal como aponta a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p.11-12).

Nesse contexto, é muito importante que a escola “se encaixe” às necessidades dos alunos e que o professor aceite, apoie a diversidade e desenvolva as aptidões e potencialidades deles. Ficar esperando pelo desenvolvimento individual dos alunos com deficiência, sem fazer com que eles participem da aula por não “entender” ou “não saber lidar”, continua sendo a educação integrada.

A educação exige pela sua própria natureza que todos os envolvidos com ela estejam constantemente em processo de atualização, as escolas como um todo precisam se modernizar e reestruturar sua atuação perante sua comunidade para a formação de uma escola inclusiva. As mudanças precisam acontecer, pois se não há mudanças, não há escola inclusiva, e, sim uma escola integradora, no qual a presença dos alunos é simplesmente uma estatística e uma mera socialização, sem foco na aprendizagem.

Matricular alunos com deficiência na sala regular não torna a escola inclusiva. Uma escola inclusiva, conforme Soler (2009, p. 87) afirma “[...] trata-se na realidade, de uma escola comum, mas que dá conta da tarefa de educar qualquer criança ou jovem, mesmo que ele não possa ver, ouvir, falar ou andar”.

Nesse processo, os professores, quer sejam de Educação Física ou não, têm um papel fundamental de saber ensinar abrangendo a todos, atendendo às diferenças, sem diferenciar o ensino para cada um. Os professores precisam ter consciência que para ensinar precisamos enfrentar muitos desafios pela diversidade de alunos que possuímos. Devemos fazer e aplicar atividades que tenham uma intencionalidade, sabendo o porquê daquilo. Não simplesmente aplicar por aplicar, sem objetivos, sem metodologia.

Portanto, os professores de EF que atuam com alunos com deficiência “devem planejar suas aulas com base nos objetivos que emanam não só dos conteúdos a serem ensinados, mas do ciclo em que se encontram os alunos (DE MARCO, 2013, p. 22)”.

O professor não deve diferenciar conteúdos, mas proporcionar a aprendizagem de várias maneiras. Metodologias e avaliações diversas e dinâmicas para o desenvolvimento individual e coletivo ao mesmo tempo e voltadas para a potencialidade dos alunos. Melhor dizendo, as adaptações são para todos e não um recorte para determinado aluno. Caso diferencie os conteúdos continua atuando com uma educação integradora.

Buscar alternativas para organizar a prática pedagógica para atingir a todos da sala de aula é um traço da educação inclusiva. Porém, não podemos esquecer que o ritmo de cada um deve ser respeitado. Porquanto, Fernandes (2011, p. 167) pontua categoricamente que “[...] a perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de um currículo diferente para alguns, recortado e empobrecido”.

Sabe-se que, independente de qual seja o conteúdo, a atuação do professor e/ou os processos de ensino e de aprendizagem, deve garantir a participação de todos independentes do seu grau de comprometimento. Mantoan (2003, p. 43) garante que “[...] ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Uma boa formação dos professores pode proporcionar aos alunos uma vasta variedade de ações pedagógicas para o ensino e a aprendizagem de todos. O desenvolvimento educacional do professor de modo algum se encerra, sempre estará em formação. A formação precisa estar voltada para a atuação do futuro docente como Gatti (2010, p. 1375) explica:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Em vista disso, considera-se essencial que os cursos de licenciatura em Educação Física ofereçam aos seus acadêmicos uma formação significativa para promover a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas, seja na quadra, no pátio ou na sala de aula. A ilusão da formação, a partir apenas da teoria, domina o sistema das universidades e fundamenta o fato de considerarem que se pode gerar conhecimentos sem ações. Tardif (2002, p. 120) menciona que a teoria sem prática, atrelada a ideia tradicional “[...] gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes”.

É importante formarmos professores para a prática. A teoria é importante, mas não é tudo para uma boa formação. A teoria, aliada a prática, pode trazer mais autoconfiança e contribuir para a formação de melhores docentes do futuro, uma formação dialógica e profunda entre teoria e prática pode ser uma opção viável e importantíssima para a atuação profissional. Como cita Nóvoa (1995, p. 25).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Uma formação que objetiva a prática educacional pode trazer ao futuro docente confiança para atuar de maneira significativa com todos os alunos. Quanto mais conhecimentos se articulam na formação inicial dos professores, mais indicativos podemos ter de que estamos apoiando professores para atuarem com segurança em sua prática educacional. A esse respeito vale a pena associarmos dos apontamentos feitos por Gatti (2010, p. 1375) quando cita que:

É necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

Esta afirmação é corroborada pelo estudo realizado por Mantoan (2003, p. 25), no qual assinala que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus

seja priorizado e propicie o surgimento de parcerias na execução dos movimentos.

currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. Deste modo, os professores com uma formação abrangendo vários conhecimentos e práticas podem usar a seu favor a diversidade de alunos e desenvolver um ensino centrado para qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem e serem capazes de dar respostas às necessidades de todos os alunos.

Esclarece Santiago e Fumes (2005, p. 83) quando dizem que “[...] são preciso, sim, desenvolver no professor o respeito pela diferença, a capacidade de perceber que a heterogeneidade presente numa sala de aula pode ser enriquecedora para o aprendizado e não algo que estorva o seu trabalho”.

Seria muito interessante que o professor de Educação Física passasse por uma formação que abrangesse conhecimentos relacionados para seu dia a dia durante sua atuação, agregando questões que tornem os futuros profissionais aptos a enfrentarem qualquer tipo de situação, inclusive atuarem com alunos com deficiência. A respeito da atuação do professor de educação física saber atuar em toda e qualquer situação, De Marco (2013, p. 22) aponta que:

O professor de educação física deve ir além do que sabe executar, deve ensinar o desconhecido, estimulando a criatividade dos alunos e exercitando a sua, a resolução de problemas, a cooperação na realização das tarefas, criando, assim, um espaço de descoberta de movimentos.

Desta forma é possível apontar que a identificação do olhar dos professores acerca do processo de inclusão em sua prática pedagógica poderá possibilitar um aprofundamento importante para que desenvolvam habilidades no sentido de saber adequá-las aos seus planejamentos. O professor deve entender que não há um padrão a ser seguido, o objetivo das aulas é fazer com que todos participem e se desenvolvam.

É questionável a ideia de ajustar as atividades para que o aluno com deficiência consiga executar, esquecendo o desenvolvimento dos outros. Pensamos serem viáveis determinados ajustes para que todos possam participar. De Marco (2013, p. 22) esclarece

A adaptação deve ser somente da metodologia, propiciando a todos os alunos o direito de experimentar todos os conteúdos da educação física propostos em sala de aula, sem restrição, criando um espaço onde o estar junto, o convívio,

Não podemos adaptar demais as aulas ou muito menos afastar os alunos sem habilidades motoras dos que as possuem e realizam tudo. Temos que nos conscientizar que se não propiciarmos habilidades a todos como vamos contribuir para o desenvolvimento dos alunos. O professor de Educação Física deve possibilitar a participação de todos os alunos nas atividades para enriquecer seu aprendizado.

Nas aulas de educação física, como em qualquer outra, isto pode ser praticado de uma forma bem evidente. É muito importante à participação de um aluno com deficiência para o desenvolvimento das suas potencialidades e habilidades. A aprendizagem das dimensões físico, cognitiva, afetiva, social, motora, do conhecimento sobre o corpo, dos bons hábitos de higiene e alimentares contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno com deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar a educação inclusiva com ênfase na diversidade dos alunos pressupõe que todos os envolvidos devem ter consciência de que não nos referimos apenas a transição de atitudes, mas sim a uma prática diária que ofereça critérios de acessibilidade necessários para os alunos com ou sem deficiência.

Além disso, os professores, diretores, coordenadores e toda a comunidade escolar tem responsabilidade na construção de um ambiente que não iguale os alunos utilizando os mesmos recursos, serviços, currículos e avaliações. Há diversos métodos para agir, pensar e sentir.

Em vista disso, torna-se necessária uma formação adequada para os professores atenderem os alunos com deficiência e encontrarem estratégias que propiciem a realização integral de seus objetivos propostos e segundo suas possibilidades.

Esperamos, por meio deste estudo, colaborar com a atuação dos futuros professores e, também, com discussões e debates no meio acadêmico sobre a inclusão do aluno com deficiência, demonstrando que a inclusão é uma realidade e que ela precisa acontecer

nas escolas de ensino regular.

É importante que a formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física leve em consideração que na formação inicial deve-se vivenciar, ao máximo, o ambiente profissional real, favorecendo estudos e práticas que possam conhecer o contexto da ação em sala de aula.

Pontuar que as instituições de ensino superior, como já foi citado na PNEE 2020, são responsáveis pela inserção de conteúdos da educação especial na matriz curricular dos cursos de licenciaturas, com a expectativa de enriquecer as disciplinas, as pesquisas, as discussões sobre a temática de educação especial e educação inclusiva na formação inicial dos professores é essencial.

Ressalta-se, ainda, que os coordenadores dos cursos de licenciatura e seus professores têm a possibilidade de mudar sua forma de atuar e construir uma prática pedagógica junto com os estudantes para além da perspectiva de sua formação inicial, acrescentando novos conteúdos e formas de ensinar. Nada na vida é engessado, precisamos nos atualizar constantemente e isso não significa que não saibamos algo, muito pelo contrário, significa que estamos abertos e em processo constante de reflexão para podermos aprender mais, para ensinar mais e melhor.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Educação inclusiva: v.3: a escola. Brasília: MEC/SEE, 2004.

ARAÚJO, Raffaele Andrade dos Santos. A educação física na formação inicial: prática pedagógica e currículo. São Luís: Gráfica e Editora, 2014.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, Bauru, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BORGES, Everton Cardoso. Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: <<http://ri.ufmt.br/handle/1/1025>>.

Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CFE nº 69/1969. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/parecer-69-69/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CFE nº 03, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Disponível em: <http://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria n.º 1793, de dezembro de 1994. Institui a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002a. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002b. 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/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CES nº 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH/CORDE, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.
- _____. Estatuto da pessoa com deficiência. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/ CES nº 06, de 18 de dezembro de 2018b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC/SEMESP, 2020.
- DE MARCO, Ademir (org.). Educação Física: cultura e sociedade – contribuições teóricas e intervenções da educação física no cotidiano da sociedade brasileira. 6ª ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013.
- FERNANDES, Sueli Fundamentos para educação especial. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2011.
- FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (org.). Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.
- GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.
- GAYA, Adroaldo. Ciências do movimento humano: Introdução a metodologia da pesquisa. Artmed, 2008.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.; MARTINS, S. (org.). Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 61-85.
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. São Carlos. v.11, n. 33, p. 387-559, set/dez, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- NÓVOA, António. Vidas de Professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).
- SANTIAGO, Leonéa Vitoria; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (orgs). Diferentes olhares sobre a educação física na escola. Maceió: EDUFAL, 2005.
- SILVA, Aline Maira da. Educação especial e inclusão escolar: histórias e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2012.
- SOLER, Reinaldo. Educação física inclusiva: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2009.
- TARDIF, Maurice. Didática, currículo e saberes escolares. Vera Maria Candau (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- PAPIM, Ângelo Antônio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi. de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (orgs.). Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.
- ZIESMANN, Cleusa Inês; GUILHERME, Alexandre

Anselmo. Inclusão no Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica: um estudo de caso. Revista Contexto & Educação. Editora Unijuí. Ano 35, nº 110, jan/abr 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9090>>. Acesso em: 12 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.86-104>.