

A inclusão escolar na formação inicial de professores¹

Ivone Martins de Oliveira²

José Francisco Chicon³

Emilene Gomes Monteiro⁴

Gabriela de Vilhena Muraca⁵

11

Resumo

A formação de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva tem se apresentado como um grande desafio para instituições formadoras e redes de ensino. No que tange à formação inicial, de modo geral, os currículos de cursos de licenciatura têm realizado ações tímidas de forma a propiciar aos graduandos a ampliação dos conhecimentos e concepções a respeito da inclusão escolar. Este artigo teve como objetivo analisar os modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física, as quais visam a propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da educação especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos. Para isso, foi desenvolvido um estudo exploratório dos debates realizados por estudantes e professores, em sala de aula, a respeito de intervenções educativas em uma brinquedoteca. O estudo apontou que os modos de organização das disciplinas analisadas podem contribuir para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva na medida em que haja uma articulação dessas disciplinas com as demais que compõem o currículo do curso, bem como o estabelecimento de um movimento interdisciplinar que tenha como um de seus eixos o reconhecimento das diferenças entre as pessoas.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação inicial. Professores.

Educational inclusion in the initial teachers' training

Abstract

In order to act in an inclusive perspective, the teachers' training has been presenting itself as a great challenge for the educational institutions and teaching networks. Regarding the initial training, in general, the curriculums of the Licentiate Degree courses have been performing small actions in a way to provide for the graduates the enhancement of knowledge and conceptions related to educational inclusion. This article aimed at analyzing how the subjects of the Physical Education Licentiate course are organized, in which intend to provide conditions so that the scholars are able to broaden their knowledge about the pupils considered to be the target-public of special education and the teaching and learning processes inside inclusive contexts. To do so, an exploratory study was developed about the debates held by pupils and teachers, in the classroom, regarding educative interventions in a toy library. The study indicated that the organization ways of the subjects analyzed may contribute for the training of teachers in an inclusive perspective as far as there is an articulation of those subjects with the others composing the course curriculum, as well as the establishment of an

¹ O estudo contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

² E-mail: ivone.mo@terra.com.br

³ E-mail: chiconjf@yahoo.com.br

⁴ E-mail: emilenegmonteiro@hotmail.com

⁵ E-mail: biamuraca@gmail.com



interdisciplinary movement having as one of its axles the acknowledgment of differences among people.

Keywords: Educational inclusion. Initial training. Professors.

Introdução

12

Diversos estudos têm discutido os desafios que perpassam a formação de professores para a educação básica. Gatti *et. al* (2019) apontam o caráter pontual, fragmentado e sem continuidade de políticas educacionais e de formação de professores; destacam a perspectiva dualista que perpassa algumas propostas, ora enfatizando o compromisso político, ora a competência técnica; e ressaltam também como aspecto fundamental a valorização do professor na sociedade e nas políticas educacionais.

Entre os desafios que envolvem a formação inicial de professores, encontram-se aqueles que remetem à problematização, discussão e estudo sobre a prática educativa com alunos público-alvo da educação especial. Faria e Camargo (2018) e Fernandes, Costa Filho e laochite (2019) apontam lacunas na formação inicial, no que diz respeito à temática inclusão, e relatam os desafios dos professores na superação das barreiras que dificultam a inserção de alunos com deficiência na escola regular.

Analisando estudos sobre a emoção do professor em frente à inclusão escolar, Faria e Camargo (2018) elencam, entre outros sentimentos, impotência, insegurança, angústia e desamparo, quando o docente se sente despreparado para atuar com alunos com deficiência.

Enfocando a formação inicial de professores de Educação Física, Fernandes, Costa Filho e laochite (2019) indicam que, quando a instituição de ensino superior oferece ao licenciando em Educação Física experiências formativas variadas na área da inclusão escolar, como participação em projetos de pesquisa e extensão, visitas às escolas, além do estudo sobre as deficiências e a legislação sobre processos inclusivos, há uma probabilidade maior de esses estudantes se sentirem mais preparados para atuar com alunos com deficiência no exercício da profissão.



Fiorini e Manzini (2016) também discutem sobre as necessidades formativas de professores de Educação Física. Buscando investigar situações de dificuldades e de sucesso desses professores que atuam com alunos com deficiência e alunos com autismo, os autores identificam três aspectos a serem considerados:

- 1) o perfil e as experiências prévias de cada professor;
- 2) o tipo de deficiência ou de transtorno e o conhecimento sobre eles; e
- 3) a empatia professor-aluno e aluno-aula de Educação Física, sendo que o contexto e a dinâmica das aulas foram mais favoráveis à inclusão quando o professor 'olhava' para o aluno com deficiência ou com transtorno e 'enxergava' possibilidades e capacidades, ao invés de focar na limitação, e quando o próprio aluno apresentava interesse pelas aulas e motivação em participar (FIORINI; MANZINI, 2016, p. 61).

Os autores também ressaltam que as atitudes do professor de Educação Física em frente à inclusão e às pessoas com deficiência é um aspecto a ser fortemente considerado na formação inicial.

Diferentes disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Educação Física podem contribuir para a mudança de atitudes e a apropriação de conhecimentos sobre as deficiências, a legislação e os modos de ensinar as crianças com deficiência ou transtornos nas aulas de Educação Física. Contudo, cabe indagar: qual(is) modo(s) de organização dessas disciplinas melhor atenderia(m) a esse objetivo?

Em frente ao exposto, este artigo tem como objetivo analisar os modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física que visam a propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da educação especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Para isso, foi realizado um estudo exploratório dos debates desenvolvidos em duas disciplinas de um curso de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, que abordam questões relativas à inclusão escolar.

Inclusão escolar e formação de professores



O movimento de inclusão escolar, impulsionado, principalmente, com a Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1990), impactou significativamente o ambiente escolar brasileiro, na medida em que apregoa que todas as crianças e jovens devem estar juntos no mesmo espaço educativo para aprender e se desenvolver.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar tem implicado mudanças profundas na escola para acolher pessoas que historicamente foram excluídas desse espaço. Essas mudanças têm perpassado por transformações de maneira a superar, entre outros aspectos, barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicativas e de acesso ao conhecimento. Também têm demandado alterações nas formas de organização da escola e das práticas pedagógicas. Conforme salientam Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 4), a educação inclusiva constitui-se em “[...] uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido”.

Nas últimas décadas, um conjunto de leis, resoluções, decretos, diretrizes e instruções normativas foram promulgados de maneira a criar as condições favoráveis aos processos inclusivos de alunos público-alvo da educação especial na escola regular.

Em meio a esses documentos oficiais, encontra-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que visa a orientar os sistemas de ensino em relação a uma série de ações e serviços para os alunos público-alvo da educação especial. Entre essas ações, está a formação de professores para atuar em uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, diversos programas de formação continuada de professores foram implementados nas últimas décadas, desde cursos de atualização até aperfeiçoamento e especialização.

Porém, a maioria desses cursos tem priorizado o professor especializado, devido ao fato de ele ser o responsável pelo atendimento educacional especializado na escola. Essa priorização tem sido justificada devido às funções desse profissional que consistem em colaborar com o



professor regente, orientar os profissionais da escola e realizar Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

No que tange ao professor regente, notamos um investimento expressivamente menor em programas de formação continuada. Em relação à formação inicial, a situação também inspira cuidado. Analisando as matrizes curriculares de projetos pedagógicos de 20 cursos de licenciatura da Universidade Federal de São Carlos, Oliveira e Orlando (2016) concluíram que há, neles, um número muito restrito de disciplinas que abordam a educação inclusiva, indicando pouca atenção à inclusão escolar na formação desses graduandos.

Porém, o fato de os estudantes cursarem disciplinas que abordam a inclusão escolar não significa, necessariamente, que há um conjunto de conhecimentos e reflexões solidificados que lhes permitam atuar em uma perspectiva inclusiva.

Terra e Gomes (2013) desenvolveram um estudo com docentes do ensino fundamental, os quais possuíam, em sua grande maioria, cursos de graduação e especialização. Embora cerca de 50% desses professores tenham informado ter realizado cursos com a temática inclusão escolar, do total de sujeitos investigados a grande maioria afirmou sentir-se despreparada para atuar com alunos público-alvo da educação especial e, entre eles, alguns salientaram não considerar de sua responsabilidade a atenção a esses alunos. Ao analisar as temáticas abordadas nos cursos realizados pelos participantes da pesquisa, os autores concluem, ainda, que os docentes apontam precários conhecimentos sobre documentos oficiais básicos que amparam a inclusão escolar.

Para além dos conhecimentos específicos de uma determinada área de conhecimento e sobre inclusão escolar, os conhecimentos pedagógicos também são fundamentais e, de certa forma, dão sustentação às práticas educativas inclusivas.

Discorrendo sobre a formação de professores, Pimenta (1999) aponta que a natureza do trabalho do professor é a atividade de ensino como um processo de humanização dos alunos, de maneira que eles possam ter acesso



aos bens culturais produzidos historicamente e constituir-se como pessoa a partir deles. Esse trabalho implica que o professor também tenha como referência conhecimentos que lhe permitam compreender o ato de ensinar como uma prática social, ou seja, uma ação produzida por homens historicamente situados, perpassados por relações institucionalmente estabelecidas. Em uma sociedade desigual e contraditória, a ação educativa – intencional, sistemática e coletiva – deve orientar-se por uma perspectiva crítica e transformadora.

A autora também chama a atenção para a necessidade de os cursos propiciarem aos licenciandos condições para se perceberem como futuros professores. Ao iniciar o curso de licenciatura, de modo geral, os conhecimentos que os estudantes têm sobre a prática educativa advêm de seu lugar de aluno. Para Pimenta (1999, p. 20), o desafio “[...] posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”. Nesse contexto, é importante um repensar sobre os conhecimentos e práticas instituídas nos cursos de formação de professores.

No que tange ao currículo dos cursos de licenciatura, a autora indica as contribuições da pesquisa como princípio formativo na docência. Esse modo de conceber a formação demanda, por um lado, a mobilização de ações que permitam aos estudantes a reflexão sobre fundamentos sócio-históricos e filosóficos que perpassam a ação educativa e os conhecimentos pedagógicos, alinhados com esses fundamentos. E, por outro lado, a vivência de situações investigativas sobre atividades docentes nas quais ele se envolverá durante o curso, alicerçadas e refletidas à luz dos princípios que subjazem essas atividades.

Entendemos que as considerações de Pimenta (1999) acerca da constituição da perspectiva do professor licenciando e da pesquisa como princípio formativo trazem contribuições para a discussão dos modos de organização de disciplinas que buscam ampliar a compreensão que acadêmicos do curso de Educação Física têm sobre alunos público-alvo da



educação especial e dos processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Metodologia

Conforme ressalta Gil (2008, p. 27), o estudo exploratório tem como fim “[...] desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Esse tipo de estudo contribui para explorar diferentes possibilidades de compreensão e de abordagem de um determinado fenômeno social ainda pouco estudado.

Assim, entendemos que esse tipo de pesquisa pode auxiliar em uma aproximação maior da temática da formação inicial de licenciandos do Curso de Educação Física para atuar em uma perspectiva inclusiva na escola regular, permitindo identificar aspectos relevantes para essa formação.

Na fase inicial deste estudo exploratório, foi analisado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, de forma a identificar disciplinas que abordam questões referentes à inclusão escolar. Entre essas disciplinas, foram encontradas aquelas que visam a contemplar a prática como componente curricular, conforme estabelecido pelas Resoluções CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002) e CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015). O Parecer CNE/CP 09/2001 ressalta que a prática deve ser entendida como,

[...] situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (BRASIL, 2001, p. 57).

Esse parecer recomenda que a prática deve perpassar todo o currículo dos cursos de formação de professores, contemplada no interior de diferentes disciplinas. No PPC analisado, identificamos disciplinas distintas que visam a abordar a prática como componente curricular e selecionamos duas que tratam de questões referentes à inclusão escolar nas aulas de Educação Física.



Assim, foi feito um estudo exploratório das atividades realizadas em duas disciplinas do Curso de Educação Física de uma instituição pública de ensino superior, ofertadas no mesmo dia, uma subsequente à outra. Uma dessas disciplinas prevê momentos destinados a estudos e debates e a outra, que tem características de uma oficina, envolve a intervenção educativa dos licenciandos em uma brinquedoteca onde são realizados projetos de pesquisa e de extensão.

Nessa brinquedoteca, o projeto de extensão desenvolvido na época da pesquisa tinha como objetivos: a) qualificar a formação inicial de estudantes do Curso de Educação Física, com a oferta de campo de intervenção, ensino e pesquisa na perspectiva inclusiva; b) expandir os serviços de Educação Física à comunidade externa e interna da universidade, por meio do atendimento educacional, esporte e lazer às crianças com e sem deficiência/autismo no mesmo espaço-tempo de interação.

Nesse projeto, eram atendidas cerca de 60 crianças, de ambos os sexos, na faixa etária de três a seis anos: 40 com desenvolvimento típico, matriculadas em um único centro de educação infantil, e 20 com autismo frequentando diferentes instituições de educação infantil. Um grupo era atendido às segundas-feiras e outro às quintas-feiras, das 14 às 15 horas. Em cada um desses dois dias da semana, 20 crianças sem deficiência e 10 com deficiência/autismo se dividiam em dois espaços: sala da brinquedoteca e sala de ginástica, para a realização de atividades lúdicas. Os dados apresentados neste artigo referem-se às intervenções educativas realizadas às quintas-feiras, na sala brinquedoteca.

Participaram desta pesquisa dez estudantes do Curso de Educação Física, o professor responsável pelas disciplinas, três professoras colaboradoras e duas bolsistas de extensão.

Os procedimentos de recolha das informações relevantes para o estudo foram: observação participante dos encontros entre estudantes e professores para avaliação e planejamento das intervenções realizadas na brinquedoteca, estudo e discussões sobre temas relevantes para o desenvolvimento da prática



de ensino; levantamento de documentos pertinentes ao estudo; questionários preenchidos pelos estudantes.

Foram acompanhados sete encontros de estudo, avaliação das intervenções realizadas – sobretudo com as crianças com autismo –, e planejamento das próximas atividades da brinquedoteca. Esses encontros ocorriam logo após as intervenções lúdicas na brinquedoteca, que tinham a duração de 60 minutos cada uma. Nesse momento, os estudantes observavam a prática educativa desenvolvida com as crianças e também colaboravam nas atividades realizadas, acompanhando mais especificamente uma criança com autismo e/ou planejando e ministrando aulas. Essas aulas eram planejadas antecipadamente, com o acompanhamento de um dos professores e dos bolsistas de extensão.

O registro das informações recolhidas foi feito por meio de diário de campo e cópia de documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de Ensino da disciplina e relatórios escritos por estagiários e professores.

A pesquisa seguiu os aspectos éticos no que diz respeito: ao preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes adultos da pesquisa e pelos responsáveis pelas crianças; à não identificação dos sujeitos e utilização de nomes fictícios para os participantes que foram mencionados nos resultados; e à discussão dos dados.

Para a organização e análise desses dados, todo o material recolhido foi lido por diversas vezes, de forma a identificar elementos em comum nos diferentes conjuntos de informações, os quais foram confrontados e analisados, à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Resultados e discussão

A prática como componente curricular implica a criação de situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem. Essa *dimensão prática* deve ser trabalhada em tempo e espaço curricular específico, com carga horária de 400 horas. Assim, a proposta curricular do curso de Educação Física em que a pesquisa foi realizada estabeleceu, entre as disciplinas em que essa carga horária seria



contemplada, aquelas que seriam ofertadas na forma de oficinas e atividades cujo foco de discussão é a experiência educativa dos licenciandos vivenciada nas oficinas.

Assim, a oficina em que os estudantes que são sujeitos deste estudo estavam matriculados enfoca práticas educativas que favorecem a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com e sem deficiência. No caso desses estudantes, as práticas educativas são realizadas a partir de atividades lúdicas na brinquedoteca. Juntamente com essa disciplina, os acadêmicos cursam outra que discute a experiência educativa vivenciada nas oficinas. Ambas as disciplinas têm a carga horária de 30 horas cada uma e são ofertadas no mesmo dia, no turno vespertino, uma após a outra.⁶

Para os licenciandos que realizam as tarefas dessas disciplinas na brinquedoteca, as atividades englobam dois momentos: intervenção pedagógica na brinquedoteca, com duração de 60 minutos; e encontros para estudo, avaliação das atividades desenvolvidas na brinquedoteca e planejamento das próximas intervenções, com duração de duas horas, logo após a intervenção.

No período em que a pesquisa foi realizada, estavam matriculados, nas duas disciplinas, ofertadas de forma subsequente, dez acadêmicos do Curso de Educação Física: sete eram do sexo feminino e três do sexo masculino, na faixa etária de 18 a 35 anos. A maioria cursava o segundo semestre do curso e não tinha experiência educativa com crianças com autismo.

Nos primeiros sete encontros para estudo, avaliação e planejamento, as atividades envolveram: apresentação do projeto de extensão e da equipe que atuava na brinquedoteca; leitura e discussão de textos sobre jogo e mediação pedagógica; apresentação das crianças atendidas, sobretudo aquelas com diagnóstico de autismo; aula expositiva e dialogada sobre o autismo; exibição do vídeo “História de Carly”; oficina de musicalização; apresentação e debate de trechos de intervenções filmados na brinquedoteca, cujo foco era a ação

⁶ De forma a preservar o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, neste estudo não apresentaremos o nome das disciplinas. A partir deste momento, referimo-nos a elas como as duas disciplinas. Embora o material recolhido tenha sido produzido em um momento específico de uma das disciplinas, entendemos que, pelo seu caráter – princípios e forma de organização – não é possível abordar essas disciplinas separadamente.



mediadora dos professores; discussão sobre o plano de ensino individualizado das crianças com autismo.

Em meio a essas atividades, em todos os encontros, um tempo era reservado para a avaliação das intervenções realizadas naquele dia – especialmente com as crianças com autismo – e definição de alguns encaminhamentos para os próximos planejamentos.

A colaboração dos estudantes nas atividades lúdicas realizadas na brinquedoteca tinha como elemento norteador o projeto de extensão e o plano de ensino das disciplinas. No que se refere às atividades lúdicas desenvolvidas com as crianças, em linhas gerais, o projeto tinha como objetivos propiciar às crianças: interagir com os adultos e outras crianças, respeitando as possibilidades e singularidades de cada uma; brincar, explorando os diversos cantos temáticos da brinquedoteca e as múltiplas formas de uso dos brinquedos; desenvolver a brincadeira de faz de conta; participar de brincadeiras coletivas, compreendendo a importância das regras estabelecidas para brincar e do cuidado com os brinquedos; compartilhar brinquedos e brincadeiras com outras crianças; desenvolver habilidades manipulativas, locomotivas e estabilizadoras.

A elaboração do plano das atividades e seu desenvolvimento eram feitos pelos acadêmicos, sob a orientação de um dos professores e dos bolsistas de extensão. Um dos primeiros temas abordados no semestre em que a pesquisa foi realizada referiu-se à diversidade e diferenças entre as crianças, salientando características físicas, modos de ser e de brincar. Buscava-se levar as crianças sem deficiência a compreender os diferentes modos de ser e de brincar das crianças com autismo.

As intervenções lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca eram divididas em atividades dirigidas, planejadas antecipadamente, orientadas para todo o grupo; e atividades livres, em que os estudantes acompanhavam as crianças e colaboravam com suas brincadeiras, enriquecendo-as. O tema que norteou as atividades dirigidas na brinquedoteca, no período desta pesquisa, foi “Explorando o universo da música”. Assim, foram realizados diversos jogos e brincadeiras infantis, abordando temas como o congo e o maracatu.



Juntamente com essas atividades, instrumentos musicais foram disponibilizados para as crianças explorarem.

É nesse contexto que discutiremos as contribuições das duas disciplinas para a formação de estudantes do Curso de Educação Física para atuar em uma perspectiva inclusiva. Para essa discussão, procuraremos nos basear em enunciados produzidos por estudantes e professores durante os encontros para estudo, avaliação e planejamento de intervenções lúdicas em uma brinquedoteca e também em relatórios escritos.

Nas análises realizadas, identificamos alguns aspectos que nos pareceram significativos de forma a contribuir com as discussões acerca da temática em foco neste estudo. Entre esses aspectos, destacam-se: uma compreensão mais aprofundada da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física com crianças pequenas; a observação e as orientações do professor durante a intervenção educativa; o (re)ver a própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão.

A compreensão da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física com crianças pequenas

A abordagem da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa em Educação Física ocorre em diferentes disciplinas cursadas pelos acadêmicos sujeitos deste estudo. Entretanto, para muitos, as duas disciplinas que são foco desta investigação são as primeiras em que eles têm um contato mais sistemático com crianças pequenas e a possibilidade de desenvolver uma intervenção educativa com elas.

Uma situação vivenciada em um dos encontros para estudo, avaliação e planejamento ilustra a extensão desse desafio. O grupo discutia sobre o planejamento das atividades de uma aula cujos objetivos eram criar condições para que as crianças conhecessem alguns aspectos da manifestação cultural do maracatu, experimentassem instrumentos musicais e adereços típicos dessa manifestação popular e vivenciassem o cortejo do Maracatu, imitando e recriando alguns passos da dança. A professora Isabel registrou em seu relatório:



O professor João, que conduzia discussão, indagou à dupla responsável pela elaboração do planejamento sobre como pensavam em desenvolver as atividades. Respondendo à pergunta, os estudantes passaram a relatar diversas atividades: contar a história do maracatu, trazer o mapa para localizar o estado de Pernambuco, onde o maracatu é uma tradição; apresentar os instrumentos musicais utilizados por meio de imagens; apresentar alguns passos da dança. Depois, sugerir às crianças a encenação de passagens da história, como: a coroação da rainha e o pagamento com moedas ao vigário para fazer essa coroação; a dança; o uso de fantasias para o cortejo e a festa. Em seguida, o professor João indagou aos estudantes sobre como pensaram em inserir o lúdico nas atividades, como organizar as atividades de forma que as crianças quisessem participar.

Nessa passagem, observamos que o professor João indaga aos alunos que compõem a dupla que ministrará a aula como eles pensaram realizar as atividades e eles responderam indicando ações que consideravam pertinentes à história do maracatu. O professor identifica, na fala dos alunos, certa dificuldade em planejar uma proposta lúdica direcionada às crianças pequenas. Questiona, então, sobre como fariam para inserir o lúdico nas ações propostas, um aspecto central nas atividades desenvolvidas na brinquedoteca. A indagação do professor propicia aos estudantes condições de refletir sobre o planejamento e as concepções que têm sobre as crianças.

Em consonância com documentos oficiais norteadores da educação infantil, a PNEE-PEI aponta como fundamental a dimensão lúdica das práticas educativas e enfatiza: “[...] o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças” (BRASIL, 2008, p. 16).

Conforme os estudantes mencionaram, suas experiências com crianças pequenas e, também, com aquelas que apresentam deficiência e transtornos eram muito limitadas, o que dificultava pensar uma proposta educativa adequada para essa faixa etária, considerando suas singularidades, mesmo com leituras e discussões anteriormente feitas sobre a temática. Compreendemos, assim, que se colocar diante da tarefa de planejar uma aula para essas crianças implica não só reportar-se a conhecimentos adquiridos no curso, mas também articular esses conhecimentos com outros saberes sobre



as crianças e as ações educativas desenvolvidas na brinquedoteca. É preciso ainda estar atento à postura de um professor de crianças pequenas, o qual, ao mesmo tempo em que as observa, orienta-as e brinca com elas.

As dificuldades encontradas por professores que atuam na educação infantil em implementar uma prática educativa permeada pela dimensão lúdica são apontadas por Andrade (2004) e Cerisara (2002). Os autores chamam a atenção para a necessidade de se investir na abordagem dessa temática em cursos de formação, propiciando condições para que os participantes discutam sobre o assunto, mas, também, vivenciem situações lúdicas e (re)descubram essa dimensão em suas próprias vidas. Para isso, no que tange à formação inicial, a articulação entre os conhecimentos e as práticas abordadas em diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso é fundamental, de maneira a fornecer o suporte necessário para as elaborações dos estudantes.

Entendemos que a indagação do professor propicia à dupla que está responsável pelo planejamento da aula e aos demais estudantes condições para que eles reflitam coletivamente – e no desenvolvimento de suas próprias intervenções educativas – sobre a docência, a prática pedagógica direcionada a crianças pequenas e a dimensão lúdica nas aulas de Educação Física.

A observação e as orientações do professor durante a intervenção educativa

As duas disciplinas também permitem a muitos graduandos o primeiro contato com crianças público-alvo da educação especial. Assim, colocam-se para eles o desafio de conhecer as crianças em suas singularidades e especificidades, identificar os objetivos, conhecimentos, saberes e habilidades apropriados à prática educativa desenvolvida com elas e para elas. Além disso, possibilitam-lhes planejar e desenvolver ações pedagógicas pertinentes.

Conforme apontam Gatti *et al.* (2019, p. 41), a prática educativa demanda do professor uma série de conhecimentos, saberes e modos de intervir, “[...] compreendendo contextos específicos e diversidades, considerando aspectos do desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos/estudantes e os conteúdos a serem ensinados [...]”.



As análises indicam que, no enfrentamento desse desafio, uma das estratégias frequentemente utilizadas pelos estudantes é a observação das intervenções realizadas pelos professores e colegas mais experientes. Em resposta a uma indagação do professor João, durante um dos momentos de avaliação das intervenções, o estudante Lúcio respondeu: “Eu fiquei observando primeiro. Eu achei a sua intervenção no túnel com a criança com autismo muito rica. Eu só pensaria em entrar e sair dele”.

Durante os momentos de observação, os licenciandos podem ocupar outro lugar, que não é mais o de aluno, mas talvez ainda não seja o de professor, no processo formativo. É um lugar que lhes permite rever posições, ampliar os conhecimentos, surpreender-se com as possibilidades de ação pedagógica e com as potencialidades das crianças, como evidenciado no comentário do estudante Vinícius:

Quando a professora Isabel pegou aquele tecido grande para trabalhar com o Augusto, eu pensei que não ia dar certo. Mas eu me surpreendi. Eu vi que ele se enrolou todo no tecido, deitou-se em cima e rolou, apreciava o tecido subindo e descendo no corpo dele.

Observar implica deter-se com atenção em um dado fenômeno, olhar para ele dissecando-o, identificando seus diversos componentes, dar-se conta de elementos que não havia percebido antes. Nesse caso, o movimento de observar de Vinícius parece envolver uma ação que é individual, mas também coletiva, a partir do momento em que ele compartilha com o grupo sua experiência. Como ação coletiva, vai se constituindo no encontro de muitas vozes: dos colegas, dos professores e dos autores que leu durante o curso, entre outras. Assim, conhecimentos, saberes e práticas vão se delineando e se solidificando nesse processo.

Outro aspecto a ser destacado sobre a apreensão desses conhecimentos, saberes e modos de intervir dos estudantes no ambiente educativo é o acompanhamento mais próximo do professor em situações em que os brinquedistas atuam com as crianças com autismo. As análises indicam que a ação do professor que acompanha os estudantes é muito importante,



porque fornece esclarecimentos, orientações pontuais e em tempo real no que concerne à intervenção educativa com a criança com autismo.

Porém, essas orientações ocorrem em uma perspectiva processual. Diferentes depoimentos dos estudantes evidenciam que encontrar as formas mais apropriadas de aproximação e interação com a criança com autismo se constitui em um processo que se desenvolve ao longo dos atendimentos, na vivência com essa criança no transcorrer do tempo possível na brinquedoteca e na reflexão sobre a própria atuação.

Para aprofundar essa discussão, vamos focar, a seguir, alguns dos relatos e depoimentos de um brinquedista e de uma professora durante as intervenções. As narrativas dizem respeito aos primeiros seis encontros em que o brinquedista atuou com um menino com autismo que denominaremos como Marcelo. Os primeiros contatos do brinquedista Israel com a criança foram de conhecimento um do outro e de aprendizado para ambos, como podemos observar no registro do relatório da professora Helena (28-8-2019):

O brinquedista realiza as vontades de Marcelo em grande parte do tempo, mostrando-se condescendente em ações da criança que, na maior parte das vezes, necessitariam de limites. Isso parece gerar uma regressão no comportamento do menino. Um exemplo foi o momento em que o pequeno Marcelo pegou uns brinquedos, bem pequenos, e os colocou dentro da boca e olhou na direção do brinquedista e, quando Israel demonstrou ter visto tal feito, Marcelo sorriu e saiu correndo, como se esperasse que ele o perseguisse. Com receio de que o menino engolisse os objetos, o brinquedista correu atrás dele. Embora eu já o tivesse advertido desse comportamento desafiador de Marcelo, que parecia estar testando-o, o brinquedista parecia não se sentir seguro ou não saber como se colocar diante dele naquele dia.

As atividades da brinquedoteca constituem-se na primeira experiência educativa com crianças com autismo para Israel e isso se reflete em suas ações. Observamos, pelo relato da professora, que ela compartilhava com ele o atendimento a Marcelo, pois as primeiras intervenções do brinquedista ainda indicam um esforço de conhecer a criança. Nas primeiras aulas das duas disciplinas, foram apresentadas informações e orientações gerais sobre as crianças e os objetivos do trabalho a ser realizado com elas. Durante os



atendimentos, inicialmente, o estudante, de modo geral, mais observa a intervenção educativa realizada por professores e colegas mais experientes do que intervém. Contudo, mesmo com essas ações, Israel ainda necessitou de mais tempo para conhecimento da criança e da proposta do projeto. Suas primeiras iniciativas de interação e estímulo à brincadeira da criança são marcadas por ações que se distanciavam um pouco do trabalho educativo que vinha sendo realizado com Marcelo até aquele momento.

Estudos sobre o professor iniciante têm apontado as dificuldades enfrentadas por esses profissionais nos primeiros anos de profissão (FREITAS, 2002; PAPI, 2018). Entre elas, encontram-se o pouco conhecimento do ambiente educativo e das práticas instituídas nesses espaços, dos alunos e das ações educativas mais apropriadas ao seu aprendizado. No caso de crianças com diagnóstico de autismo, essas questões talvez sejam percebidas como maiores, uma vez que as manifestações da síndrome são muito distintas, exigindo do profissional um esforço específico para conhecer cada criança.

Diante das ações dissonantes de Israel em relação ao trabalho que vinha sendo desenvolvido, a professora que acompanhava mais de perto essas ações começa a fazer comentários mais pontuais sobre a relação entre o brinquedista e Marcelo, orientando-o na direção de uma intervenção mais consonante com a proposta do projeto de extensão. O retorno a essa orientação vai ocorrendo aos poucos, na medida em que o estudante vai conhecendo mais a criança e se sentindo mais seguro para intervir:

Nesse dia, observei que o brinquedista estava mais disponível a aprender do que nas outras vezes, o que favoreceu muito o transcorrer das ações realizadas com a criança. Ele me perguntou várias vezes sobre suas ações ao abordar a criança. Pareceu mais observador ao me acompanhar nas intervenções. Nos instantes em que estive bem próximo a nós, mostrou-se muito presente no contato com Marcelo (HELENA - professora, 12-9-2019).

Paulatinamente, Israel vai compreendendo o modo de ser da criança e assumindo uma postura que favorece o próprio envolvimento de Marcelo nas atividades lúdicas.



O Marcelo quer os brinquedos que gosta só para ele. Na sala de ginástica, ficou gritando porque queria sair do espaço e depois porque queria entrar em uma sala em que havia estudantes trabalhando. A professora foi me ensinando que não devo dar tanta corda quando ele sai dos limites (ISRAEL - brinquedista, 12-9-2019).

Na medida em que Israel vai encontrando formas mais apropriadas de interagir com Marcelo, de mediar a relação entre ele e as outras crianças e de potencializar sua brincadeira, vai se surpreendendo com o efeito de sua prática e também se sente mais estimulado para intervir: “Eu fiquei surpreso com o bom comportamento de Marcelo. Quero aprender a agir para isso acontecer sempre” (ISRAEL, brinquedista, 12-9-19). Acompanhando e intervindo na relação entre o estudante e o menino com autismo, encontra-se a professora, que fornece um retorno em tempo real às suas ações e dúvidas:

Sempre que possível, forneço a Israel pequenas e rápidas instruções ao longo dos atendimentos e, nesse momento, ele denota segui-las à risca, o que, na minha compreensão, tem aumentado gradativamente a aproximação entre o brinquedista e Marcelo (HELENA - professora, 19-9-2019).

Ao ser solicitado a tecer alguns apontamentos sobre a criança acompanhada, em uma reunião posterior aos atendimentos, Israel comentou que as orientações dadas pelo grupo para lidar com a criança auxiliaram a sua atuação. Contudo, ressaltou que, além disso, fortaleceram-no como brinquedista as orientações dadas pela professora Helena: “Essas orientações na hora em que as dificuldades acontecem na intervenção com Marcelo esclarecem muitas dúvidas e dão maior segurança para lidar com ele” (ISABEL - professora, 28-9-2019).

Discorrendo sobre as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes na área de educação especial, Papi (2018) aponta o papel que os colegas mais experientes têm na continuidade do processo formativo desses profissionais, auxiliando na compreensão da organização escolar e de ações educativas mais específicas com as crianças público-alvo da educação especial. O acompanhamento e orientações de profissionais mais experientes àquele que inicia a prática educativa com essas crianças fornecem-lhe segurança para intervir e incentivo para movimentos mais criativos nos processos de ensino e



de aprendizagem. Diante disso, entendemos que o modo de organização das duas disciplinas tem contribuído para o processo formativo de Israel.

(Re)ver a própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão

Olhar-se no espelho, identificar potencialidades dos modos próprios de se colocar e agir diante da criança, especialmente daquela que tem uma deficiência, são alguns aspectos que emergem dos enunciados dos estudantes nos momentos de estudo, avaliação e planejamento das intervenções. Segundo Pimenta (1999), esse movimento formativo é crucial no processo de constituição do professor e nossas análises têm sublinhado que ele também é multifacetado, demandando um projeto de formação inicial consistente e comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

Como já foi comentado, os estudantes que cursam as duas disciplinas devem se organizar em duplas para ministrar uma ou duas aulas durante os atendimentos na brinquedoteca. O foco dessas aulas é, principalmente, o momento dirigido coletivo, que dura, em média, 20 minutos e é projetado com o auxílio de um dos professores. Esse é o momento em que os estudantes têm o desafio de planejar e desenvolver uma intervenção em que as crianças com autismo participem das atividades, juntamente com seus colegas sem deficiência. Além desse desafio, coloca-se outro, que diz respeito à autoavaliação dessa intervenção no grupo e à avaliação por parte de professores e colegas da disciplina.

No encontro para estudos que sucedeu ao atendimento da brinquedoteca cujo tema foi o maracatu, estudantes e professores discutiram sobre as atividades planejadas e realizadas pela dupla de graduandos, as quais deveriam envolver todas as crianças. O foco da discussão foi o planejamento e desenvolvimento da aula, bem como a participação das crianças com autismo nas atividades. Ao serem indagados por um dos professores sobre como viram a aula, o estudante Mauro (26-9-2019) relatou:



Foi muito difícil! Você acha que está tudo preparado e na hora tudo muda e você não sabe direito o que fazer. Antes eu fiquei gravando tudo o que eu ia falar para as crianças, mas na hora elas começaram a conversar comigo e eu fui esquecendo o que eu ia falar [...]. Eu tentava dar espaço para elas falarem e, ao mesmo tempo, eu ficava com medo de ir cortando a fala delas [...]. Eu achei que elas não sabiam nada e percebi que elas sabem muito mais do que a gente acha que elas sabem [...]. Alguns meninos com autismo não participaram da primeira parte da aula e ficaram se movimentando pela brinquedoteca. Quando eles passavam perto, minha atenção ia toda para eles e eu me esquecia do que tinha planejado [...]. Na hora do cortejo, eu acho que poderíamos ter incluído mais música ou atividades para as crianças não ficarem só repetindo Maracatu-tu-tu.

O relato de Mauro é bastante representativo de outras narrativas de estudantes a respeito das primeiras intervenções na brinquedoteca, inclusive de seu colega que planejou e ministrou a aula junto com ele, Paulo. Mauro comenta sobre a ansiedade em frente à primeira intervenção dirigida coletiva, o receio de não saber como agir, a surpresa diante do retorno das crianças e um certo desconcerto perante os modos de envolvimento das crianças com autismo nas atividades.

Momentos como esses são fundamentais nos processos formativos dos futuros professores, de modo a propiciar, entre outros aspectos, o colocar-se em análise, (re)ver a própria ação educativa em uma perspectiva questionadora, que permita ao licenciando uma postura investigativa em relação ao próprio fazer, alicerçada nos conhecimentos abordados nas diferentes disciplinas do curso. Gatti *et al.* (2019, p. 187) afirmam:

É importante promover oportunidades para que os professores testem seus conhecimentos teóricos, exigindo que, em alguns momentos, seus princípios sejam explicitados e revistos e que diferentes saberes sejam mobilizados para que haja uma profunda compreensão da complexidade da atividade docente.

Durante os relatos e análises de Mauro e de Paulo, os professores participam, complementando seus enunciados, esclarecendo dúvidas e orientando os estudantes a respeito da forma mais apropriada de intervir. A avaliação da aula ministrada ocorre em um ambiente em que os estudantes parecem sentir confiança no grupo para manifestar suas dúvidas, inseguranças e contentamento com algumas passagens da aula, ainda que tenha sido uma



experiência difícil para ambos. Ao mesmo tempo, eles têm a oportunidade de novas aprendizagens a partir das orientações dos professores e contribuições dos colegas.

A relação de confiança é um aspecto importante na constituição de grupos de professores que se reúnem para estudar e debater a respeito do próprio trabalho, conforme aponta Fontana (2000). Quando os estudantes se reportam às suas experiências formativas com crianças com autismo, (re)vendo e analisando intervenções realizadas, sob a orientação de docentes, em um ambiente acolhedor, estabelece-se um espaço fértil para a revisão de concepções a respeito dessas crianças, de práticas educativas inclusivas e da escola como um espaço que deve ser acessível a todos. Os debates instaurados permitem a referência a conhecimentos abordados em outras disciplinas, os quais podem subsidiar as reflexões e a ampliação dos conhecimentos, saberes e modos de interagir e atuar com crianças com autismo na escola.

As discussões realizadas no grupo ainda propiciam um enfoque às potencialidades dos próprios estudantes e valorização de ações de forma a desenvolver práticas educativas inclusivas, um aspecto que, segundo Fiorini e Manzini (2016), contribui para os processos formativos em educação especial.

Ao ser indagado sobre como pensou em criar estratégias para incluir as crianças com autismo nas atividades, Mauro (26-9-2019) respondeu:

Pensando nas crianças com autismo durante o planejamento, eu fiquei com um pouquinho de receio na hora de contar a história do Maracatu. Eu pensei: 'Como vamos fazer para eles entenderem? Eles não vão prestar a atenção em nós o tempo todo'. Nós conversamos e pensamos em adequar a linguagem, falar de forma mais lúdica, usar menos palavras, usar materiais que as crianças com autismo gostam, conforme sugeriu a professora Gisele. Elas não participaram da primeira parte, mas, na hora do cortejo, com o tecido colorido cobrindo as crianças sem deficiência, fantasiadas e o batuque do tambor, elas começaram a surgir do nada e, do jeito delas, participaram do passeio em volta da brinquedoteca! – falou Mauro eufórico. Eu quase peguei na mão do Osvaldo [menino com autismo] para incentivar mais ele a acompanhar o cortejo!



Observamos que, mais uma vez, a dupla se surpreende com o desempenho das crianças. Nesse momento, foram as crianças com autismo que, aparentemente desinteressadas das atividades dirigidas coletivas (mesmo com tentativas de adequar a linguagem da história para elas), participaram da atividade do cortejo, que consistiu em um passeio com as crianças fantasiadas em volta da brinquedoteca, cantando ao som do batuque de um tambor.

Em diferentes momentos de discussão entre os professores e os estudantes, é possível constatar que os estudos e movimentos de intervenção na brinquedoteca propiciaram aos licenciandos ampliar sua compreensão sobre as potencialidades das crianças com autismo para se engajarem nas atividades lúdicas. Essas experiências alargaram seu repertório de brincadeiras e expressão corporal, com o desenvolvimento de intervenções educativas considerando seus interesses e singularidades. Conforme relatam muitos estudos desenvolvidos na área (FARIA; CAMARGO, 2018; FERNANDES; COSTA FILHO; IAOCHITE, 2019; FIORINI; MANZINI, 2016), essa compreensão das potencialidades dos alunos com autismo, por parte do licenciando e do professor, e também de seu próprio papel no aprendizado desses alunos tem sido um grande desafio nos cursos de formação inicial e continuada.

A discussão realizada neste texto aponta as contribuições que disciplinas que compõem a dimensão prática dos currículos dos cursos de licenciatura podem trazer para a formação do futuro professor, desde que alicerçadas em princípios e referenciais teóricos consistentes. Dessa forma, criar condições para que os estudantes possam assumir tarefas educativas, acompanhados de perto por docentes do curso, discutir com colegas e professores sobre sua intervenção educativa, o planejamento e a avaliação do trabalho realizado, em um ambiente de acolhimento, partilha e de construção coletiva da prática pedagógica, traz contribuições significativas para sua formação inicial, sobretudo no que tange a uma perspectiva inclusiva.

Entretanto, é importante ressaltar que a abordagem dessas disciplinas deve ir além de uma perspectiva puramente pragmática e tecnicista para que



possam efetivamente contribuir para uma formação consistente dos futuros professores.

Além das considerações de Pimenta (2002) sobre a formação do professor, vale mencionar algumas contribuições de Gatti *et al.* (2019) a esse respeito. Após analisar vários estudos sobre formação de professores, as autoras concluem que, para além de treinar esses profissionais, os projetos de formação devem prepará-los para:

[...] raciocinar profundamente sobre seu ensino, o que implica que a formação docente deve operar com concepções e premissas que guiem as ações do futuro docente que precisa aprender a usar sua base de conhecimento para as suas escolhas e ações didáticas (GATTI *et al.*, 2019, p. 226).

Considerações Finais

A abordagem dos modos de organização de disciplinas de um curso de licenciatura em Educação Física, as quais visam a propiciar condições para que os acadêmicos do curso ampliem seus conhecimentos e saberes sobre os alunos público-alvo da educação especial e os processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos, levou-nos à análise das atividades desenvolvidas em duas disciplinas que perpassam pela prática como componente curricular no projeto pedagógico do curso.

A análise apontou que o modo de organização dessas disciplinas tem trazido contribuições para a formação de professores em uma perspectiva inclusiva. Entre outros aspectos, elas permitiram aos licenciandos: uma compreensão mais aprofundada da dimensão lúdica e inclusiva da prática educativa com crianças pequenas; a observação da prática de professores ou colegas mais experientes e as orientações do docente durante a intervenção educativa; bem como a análise da própria intervenção educativa em espaços coletivos de discussão.

Como aspectos centrais do modo de organização dessas disciplinas, é possível destacar: a articulação entre atividades em que os acadêmicos podem vivenciar experiências de intervenção e refletir sobre elas, por meio do estudo, do debate coletivo e da inter-relação entre os conhecimentos e saberes que circulam nesses debates e os de outras disciplinas cursadas pelos estudantes.



A perspectiva interdisciplinar é pré-requisito para que essas disciplinas possam contribuir para os processos formativos dos licenciandos, propiciando-lhes o reconhecimento das diferenças entre as pessoas, a apropriação dos conhecimentos e saberes próprios da área do curso e a aquisição/constituição de modos de intervenção pedagógica comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento de todas as crianças e jovens.

Referências

ANDRADE, C. J. Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar: o brincar na creche. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação infantil: muitos olhares**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CERISARA, A. B. De como papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. Reflexões sobre a formação inicial e a constituição da profissionalidade docente. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 23-44, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00023.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

FARIA, P. M. F.; CAMARGO, D. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382018000200217. Acesso em: 24 ago. 2019.



FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 219-232, abr./jun. 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200219. Acesso em: 24 ago. 2019.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 49-64, jan./mar. 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000100049. Acesso em: 24 ago. 2019.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. E-book. Brasília: Unesco, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, L. P.; ORLANDO, R. M. Matrizes curriculares de licenciaturas da UFSCar: um olhar voltado para a inclusão escolar? In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. (org.). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

PAPI, S. O. G. Desenvolvimento profissional de docentes iniciantes na educação especial. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 747-770, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-747.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 41-60, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1550/155021076004.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.



TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128573008.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

SOBRE OS AUTORES

IVONE MARTINS DE OLIVEIRA

Professora Doutora do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

JOSÉ FRANCISCO CHICON

Professor Doutor do Departamento de Ginástica, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo.

EMILENE GOMES MONTEIRO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

GABRIELA DE VILHENA MURACA

Professora pesquisadora do Laboratório de Educação Física Adaptada (CFED/UFES).

