



ISSN 2318-5104 | e-ISSN 2318-5090

CADERNO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Physical Education and Sport Journal

[v. 17 | n. 1 | p. 185-192 | 2019]

RECEBIDO: 25-06-2018

APROVADO: 11-06-2019

ARTIGO ORIGINAL

Inclusão de pessoas com deficiência na educação física escolar: um desafio possível ou utopia?

Handicapped people's inclusion at physical education: a possible challenge or utopia?

DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n2.p185>

Leonardo Tavares Martins¹, Rubens Venditti Junior², Ivan Wallan Tertuliano¹,
Adriana Noda Brum¹, Mailla Evangelista Lima¹, Thiago Camargo Alves Rocha¹

¹Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP)

²Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP/Bauru)

RESUMO

Objetivo: Identificar relações entre formação universitária e as habilidades docentes necessárias para o êxito da inclusão de crianças com deficiência na Educação Física Escolar (EFE), mais especificamente no ensino básico (Ensino Fundamental e Médio) e compreender se os professores de EFE estão preparados para atuar com pessoas com deficiência (PCD's). **Métodos:** A pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de um questionário semiestruturado de sete questões (quatro fechadas e três abertas), respondido por 32 professores do Ensino Fundamental e Médio, de 15 escolas da Cidade de São Paulo. **Resultados:** Os resultados mostram que dentre os entrevistados, apenas 31,2% dos professores deixam o ensino superior sentindo-se preparados para enfrentar a realidade inclusiva, considerando a formação acadêmica suficiente para sua atuação. Os maiores desafios destacados pelos professores atuantes com alunos PCD's foram: falta de conhecimento e conceitos; infraestrutura; frustração dos alunos; motivação do grupo de educadores e preconceito quanto a pessoa com deficiência (PCD). Esta informação e o primeiro item destacado trazem dados aparentemente contraditórios, pois 78% dos professores mencionaram ter tido aulas com o conteúdo de Educação Física Adaptada (EFA) e, mesmo assim, indicam não dominarem o conteúdo sobre a forma de se trabalhar a inclusão e aplicá-la efetivamente na atuação escolar. **Conclusão:** Os resultados levam a concluir acerca da necessidade de se repensar a formação dos profissionais de educação física atuantes na rede regular de ensino, para que esses, de forma vantajosa e positiva, trabalhem a inclusão e participação de alunos PCD's efetivamente na EFE, desde a formação acadêmica adequada até estratégias de formação continuada e atualizações profissionais durante a carreira educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Educação Física; Formação Profissional; Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

Objective: To identify relationships between university education and the teaching skills necessary for the successful inclusion of children with disabilities in Physical Education (EFE), specifically in elementary and middle schools, and to understand if teachers of EFE are prepared to work with people with disabilities (PCD's). **Methods:** The research was developed from the application of a semi-structured questionnaire of seven questions (four closed and three open), answered by 32 teachers from Elementary and Middle School, from 15 schools in the City of São Paulo. **Results:** The results show that among the interviewees, only 31.2% of teachers leave higher education feeling prepared to face the inclusive reality, considering the academic formation sufficient for their performance. The major challenges highlighted by the teachers with PCD's were: lack of knowledge and concepts; infrastructure; students frustration; motivation of the group of educators and prejudice regarding the public person with disabilities (PCD). This information and the first item highlighted bring seemingly contradictory data, since 78% of teachers mentioned having had classes with Adapted Physical Education (EFA) content and, even so, indicate not master the content on the way to work to include and apply it effectively in school activities. **Conclusion:** The results lead us to conclude about the need to rethink the training of physical education professionals working in the regular education network, so that these, in an advantageous and positive way, work the inclusion and participation of PCD students effectively in EFE, from the adequate academic training to continuing education strategies and professional updates during the educational career.

KEYWORDS: Inclusion Process; Physical Education; Professional Formation; People with Disabilities.

INTRODUÇÃO

As práticas corporais, além de proporcionarem momentos de lazer e uma prazerosa sensação de bom humor, podem ser praticadas por todas as idades, raças e quaisquer características físicas, inclusive por pessoas com deficiência (PCD) (BRUM; LIMA; ROCHA, 2010). Ao longo dos tempos estas práticas, principalmente as esportivas, desenvolveram-se e transformaram-se com o intuito de diminuir, ou até extinguir, qualquer tipo de preconceito relacionado à prática de esportes quando se tratava de esporte para pessoa com deficiência (PCD) (TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017). Todavia, cabe tecer que em função de algumas limitações conceituais, apresentadas pelos profissionais de Educação Física, como o entendimento da Cultura Corporal do Movimento (CCM) (GAYA; GAYA, 2013), muitas crianças deixam de praticar atividades esportivas na escola. Entretanto, sabe-se que as manifestações corporais propostas pela CCM atendem também a Educação Física Adaptada (EFA) (BORTOLUZZI et al., 2018; MORI et al., 2018), sendo, dessa forma, necessário a compreensão de como trabalhar a CCM junto a PCD no ambiente escolar. Somado a isso, deve-se compreender que a EFA junto a PCD deve ter características, saberes e discursos que permeiam a inclusão do PCD no ambiente escolar (TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017).

Falando-se de inclusão, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, também denominados de PCD, em classes regulares é a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Dessa forma, as escolas devem oportunizar tais práticas, já que a maior parte das PCD's não apresentam características que não permitam a inclusão deles junto as crianças sem deficiência (VENDITTI JÚNIOR, 2014). Diante desse cenário, a Educação Física Escolar (EFE) deve contribuir para que essa inclusão ocorra, utilizando-se da CCM como ferramenta pedagógica para inclusão da PCD junto a vivências práticas, críticas e emancipadoras (TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017). Diante disso, a EFE pode tecer sobre caminhos que visam uma educação inclusiva, na qual respeite a diversidade humana, as diferenças entre os alunos e as condições adaptativas que os alunos podem adquirir com as aulas de EFE (GORGATTI; COSTA, 2013; SACKS, 1995; VENDITTI JÚNIOR, 2014).

Nessa perspectiva de educação física inclusiva, a educação denominada de especial passa a integrar as propostas pedagógicas das escolas regulares, de forma a promover aos alunos PCD's o atendimento e a orientação necessária para que ele faça parte integrante da sociedade escolar (BRASIL, 2008). Assim, a educação deve assumir o conceito de inclusão escolar e a PCD deve participar de turmas regulares de ensino, de forma que o professor e a escola devam garantir a essa PCD as devidas adequações para que a PCD possa fazer uso dos mesmos conteúdos, vivências e condições que a pessoa sem deficiência têm nas aulas de EFE (FERREIRA; DAOLIO, 2014; TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017).

A literatura aponta que houve avanço nas discussões acerca da PCD nas aulas de EFE, mas existem lacunas em como isso ocorre, em como os profissionais lidam com a PCD em classes regulares, entre outras lacunas (GOMES; ALMEIDA; BRACHT, 2010). Essas lacunas sejam, possivelmente, em função da mediação pedagógica que o Professor de Educação Física traz para as aulas, na qual alguns professores acabam formando novos grupos de excluídos, que muitas das vezes são os PCD, quanto objetivam diminuir as dificuldades da aula para o PCD (FERREIRA; DAOLIO, 2014). Perante isso, esta problemática tem relação com a formação dos professores (GORGATTI; COSTA, 2013), a qual pode apresentar lacunas de conteúdos que contribuam com o conhecimento, por parte destes professores, do PCD, o que comprometeria a mediação pedagógica junto a eles. De acordo com Nascimento (2006) a formação de um profissional de Educação Física (Professor de Educação Física) tem relevante importância para sua atuação junto aos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, de forma a oferecer conteúdos adequados a cada fase do desenvolvimento humano, respeitando-se os princípios de inclusão, vivência e emancipação.

Nessa perspectiva, verifica-se que a formação profissional tem relação direta com as instituições de ensino superior (IES), instituições que têm como função, criar recursos humanos para o desenvolvimento das atividades profissionais. Outrossim, há a necessidade de atualização e formação continuada, para que esses profissionais possam atender de forma assertiva o aluno PCD nas escolas (VENDITTI JÚNIOR, 2014). Corroborando com o citado por Gorgatti e Costa (2013), outros autores apontam que, de modo geral, os cursos de licenciatura não estão preparados para desempenhar a formação de professores de maneira plena, de modo que saibam lidar com as diferenças impostas pela inclusão e diversidade humana, o que justifica o presente estudo (GLAT; PLETSCHE, 2004; TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017). Diante do exposto, o presente artigo teve o objetivo de identificar relações entre formação universitária e as habilidades docentes necessárias para o êxito da inclusão de crianças PCD na EFE, mais especificamente no ensino básico (Ensino Fundamental e Médio) e compreender se os professores de EFE estão preparados para atuar com alunos PCD.

MÉTODOS

Participaram desse estudo 32 professores de Educação Física (EF) da zona sul da cidade de São Paulo. A amostra corresponde a 20 professores da rede pública (62,5%) e 12 professores da rede particular (37,5%), todos professores do

Ensino Fundamental e Médio, atuantes em 15 escolas da região. Cabe tecer que desse total, nove professores possuem curso de especialização (28,12% da amostra). Do total de professores participantes, 21 (66%) são do sexo masculino e 11 (34%) do sexo feminino. Com relação ao tempo de atuação profissional, observa-se que 11 professores possuem mais de dez anos de experiência na área da EFE (34% dos professores), um professor possui entre cinco e dez anos de experiência (3% dos professores) e 20 professores possuem entre dois e cinco anos de experiência (63% dos professores). Todos os professores, antes da participação voluntária, preencheram e entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Utilizou-se no presente estudo um questionário semiestruturado, no qual continham quatro questões fechadas, com respostas objetivas e três questões abertas, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Questionário semiestruturado utilizado no presente artigo.

Questões	Opção de resposta
1. Você teve na graduação disciplinas que tratassem das pessoas com deficiência (PCD's)?	Sim ou Não
2. Você já fez curso de atualização ou capacitação para trabalhar com alunos PCD's?	Sim ou Não
3. Você se sente preparado para atuar com PCD?	Sim ou Não
4. Você já teve experiência com alunos PCD's?	Sim ou Não
5. Quais são os maiores desafios para trabalhar com alunos PCD's?	Resposta Aberta
6. Trabalha com Educação Física Escolar a quanto tempo?	Resposta Aberta
7. Quais conhecimentos são relevantes para atuar com alunos PCD's?	Resposta Aberta

Fonte: BRUM; LIMA; ROCHA (2010).

A presente pesquisa respeitou os princípios legais de uma pesquisa que envolve seres humanos, ou seja, utilizou-se de etapas estabelecidas pela comunidade científica e respeitou todos os padrões éticos de pesquisas com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Resolução n° 466/2012. Dessa forma, iniciou-se a pesquisa solicitando a autorização dos diretores escolares para que a mesma pudesse ser aplicada junto aos professores de Educação Física. Nessa solicitação explicou-se os objetivos da pesquisa e apresentou-se o TCLE. Após a autorização dos diretores, entrou-se em contato com os professores, convidando-os a participar da pesquisa. Nesse convite, apresentou-se todos os objetivos da pesquisa, explicou-se, também, que a mesma garantiria o anonimato do professor e foi apresentado o TCLE ao professor. Após os professores aceitarem participar, por meio da devolução do TCLE devidamente preenchido e assinado, iniciou-se a etapa do questionário.

O questionário foi preenchido pelos professores, de forma individual, em seu local de trabalho, sempre acompanhado por um dos pesquisadores. Os professores responderam ao questionário em um tempo médio de 10 minutos. Após todos os professores responderem o questionário, as informações coletadas foram transferidas para uma planilha eletrônica (Excel, versão 2016), para melhor controle e análise dos resultados.

A análise do questionário foi realizada visando à constatação dos objetivos do estudo, sendo feita duas análises, uma quantitativa e uma análise qualitativa. Em relação a análise quantitativa, optou-se pela apresentação em formato de porcentagem, principalmente em relação as questões fechadas, as quais eram de ordem dicotômica. A análise qualitativa foi aplicada nas questões abertas, organizando as respostas de acordo com a similaridade do conteúdo em unidades de significado nas respostas, conforme sugere a literatura (BARDIN, 2011).

RESULTADOS

Com base nos resultados obtidos nas questões fechadas, pode-se notar que cerca de 78% dos professores tiveram aulas com o conteúdo de EFA, como disciplina regular de graduação. Tal informação é relevante, pois ao apontar que a maior parte dos professores tiveram conteúdos sobre a PCD em sua formação, espera-se que o mesmo tenha alguns conhecimentos acerca do tema, mas isso não foi observado nos resultados, já que 69% dos professores julgam-se despreparados para atuar junto a EFA. Entre os conteúdos que se aprende na graduação, pode-se citar a definição de deficiência, que, de acordo com Latância (2001, p. 3) “deficiência é um nome dado aos membros da sociedade que apresentam alguma forma ou perda, anormalidade, diferenciação de uma estrutura ou funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas”.

Frente a essas deficiências, Venditti Júnior (2014) aponta que podem ser do tipo: física, auditiva, visual, mental ou múltipla. Somado a isso, Gorgatti e Costa (2013) citam que o termo deficiência pode ser conceituado como uma condição que impõe ao indivíduo certas restrições, devido a limitações de ordem sensorial, motora, intelectual ou múltipla. Tais limitações podem levar o indivíduo com deficiência a situações de desvantagem, embora estas sejam altamente relacionadas ao contexto social em que se vive. Dessa forma, a palavra “deficiente” tem significado que se opõe à palavra “eficiente”, deixando explícito que deficiente antes de tudo, é “não ser capaz, não ser eficaz” (LATÂNCIA, 2001).

Retomando os resultados, os mesmos também demonstram que 71,8% dos professores nunca participaram de cursos de atualização ou capacitação para trabalharem com alunos PCD (Figura 2). Em relação a experiência com alunos PCD, os resultados demonstram que 87,5% dos professores já tiveram experiências inclusivas com alunos PCD em classes regulares e 12,5% dos professores nunca trabalharam com alunos PCD (Figura 1).

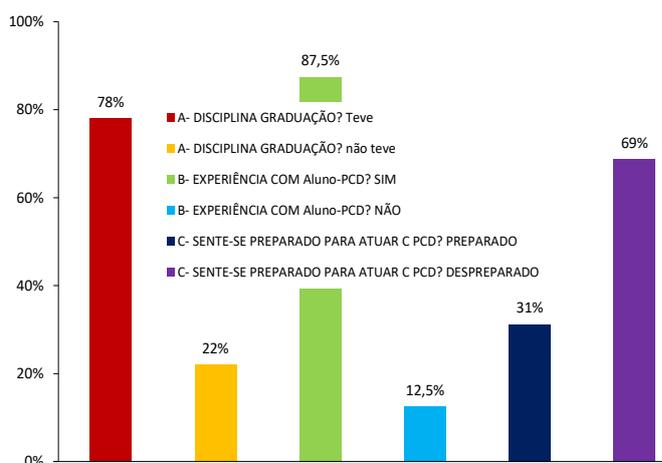


Figura 1. Frequência e percentil dos itens do questionário fechado da pesquisa.

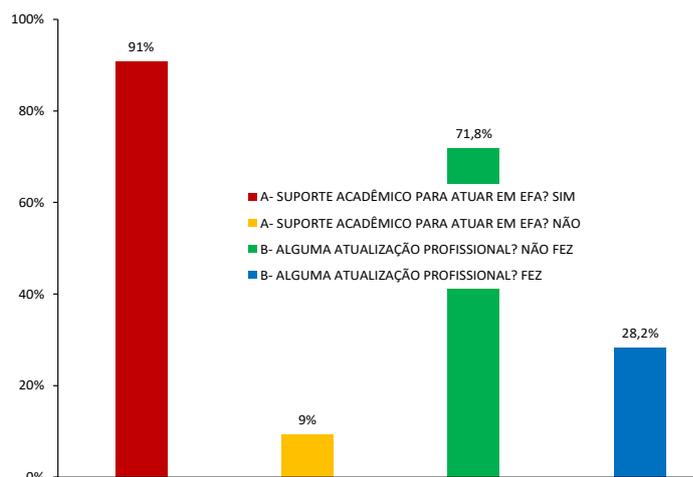


Figura 2. Frequência e percentil dos itens analisados na pesquisa.

Os maiores desafios destacados pelos professores ao lecionar para alunos PCD foram: falta de conhecimento; inclusão de alunos da diversidade; estrutura; frustração de alunos; motivação do grupo de educadores e preconceito (Figura 3). O primeiro item destacado acima traz uma contradição, pois 78% dos professores mencionaram ter tido o

conteúdo de EFA durante a formação e mesmo assim a maioria (69%) indica não se sentir preparado e nem dominar o conteúdo sobre a forma de se trabalhar inclusivamente (Figura 1-itens A e C, respectivamente). Logo, apenas 31% dos professores entrevistados mencionam ter preparo para trabalhar com alunos PCD's; e afirmam que as maiores dificuldades que já enfrentaram eram referentes à estrutura das escolas (física, material e recursos humanos). Somado a isso, pode-se observar que uma pequena parte dos professores afirmam nunca ter trabalhado com alunos PCD (12,5%- Figura 1-item B) e 69% não possuem nenhum preparo para atuar na área da EFA (Figura 1-item C), confirmando a hipótese de que muitos professores ainda saem das faculdades sem o mínimo de contato real para trabalhar com esta população.

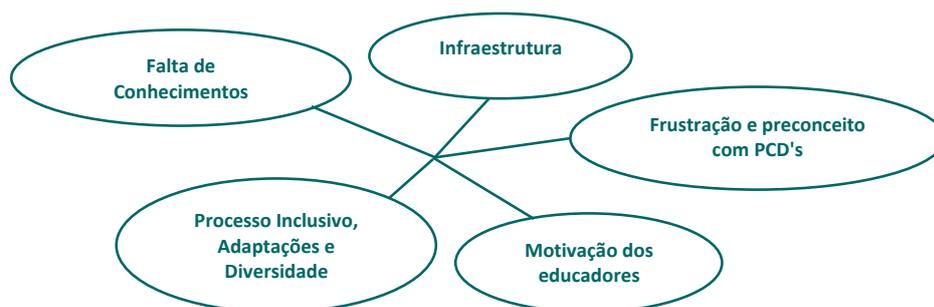


Figura 3. Esquema dos fatores levantados nas questões abertas dos professores (Questão 5).

O primeiro item destacado acima traz uma contradição, pois 78% dos professores mencionaram ter tido o conteúdo de EFA durante a formação e mesmo assim a maioria (69%) indica não se sentir preparado e nem dominar o conteúdo sobre a forma de se trabalhar inclusivamente (Figura 1-itens A e C, respectivamente). Logo, apenas 31% dos professores entrevistados mencionam ter preparo para trabalhar com alunos PCD's; e afirmam que as maiores dificuldades que já enfrentaram eram referentes à estrutura das escolas (física, material e recursos humanos). Somado a isso, pode-se observar que uma pequena parte dos professores afirmam nunca ter trabalhado com alunos PCD (12,5%- Figura 1-item B) e 69% não possuem nenhum preparo para atuar na área da EFA (Figura 1-item C), confirmando a hipótese de que muitos professores ainda saem das faculdades sem o mínimo de contato real para trabalhar com esta população.

Diante disso, pode-se citar Mantoan (2001, p. 23):

O sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino e ministrado, a aprendizagem e concebida e avaliada. Pois não apenas os deficientes são excluídos, mas também os que são pobres, os que não vão as aulas porque trabalham, os que pertencem a grupos discriminados, os que de tanto repetir desistiram de estudar.

Quando fala-se em incluir o aluno PCD no ambiente escolar de forma a sentir-se pertencente ao ambiente, deve-se estabelecer que o ambiente esteja preparado para aceitá-lo, pronto para as mudanças e que possibilite essas alterações e adaptações necessárias para facilitar a participação da pessoa (MANTOAN, 2015). Observando-se os resultados supracitados, pode-se tecer que os professores terão dificuldade de incluir o aluno PCD em suas aulas, pois os mesmos julgam-se despreparados. Assim, o grande problema está relacionado a efetiva inclusão da PCD no ambiente escolar conforme recomenda-se nos parâmetros curriculares nacionais (PCN).

De acordo com os parâmetros curriculares nacionais (PCN), a aula de EF deve favorecer a construção de uma atitude digna e de respeito próprio por parte das pessoas com necessidades especiais, e a convivência com ele pode possibilitar a construção de atitudes de solidariedade, respeito e aceitação sem preconceitos (BRASIL, 1997). Assim, ao falar de inclusão no ambiente escolar, não é apenas o professor que deve buscar capacitação, mas a própria escola deve colocar-se disposta às mudanças (FREITAS; CASTRO, 2004).

Para Sassaki (1997), a preparação da escola, no sentido de incluir o aluno com deficiência, deve acontecer em sala de aula e em setores operacionais da escola e da comunidade. Infere que, para isso, deve haver uma ação conjunta entre o diretor e os professores, entre as autoridades educacionais, os profissionais de educação especial e/ou reabilitação, entre os líderes do movimento das pessoas com deficiência bem como os representantes da comunidade.

Dessa forma, Freitas e Castro (2004) afirmam que:

[...] não basta só o professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde esse professor está inserido deve sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho especial dos professores. Deve haver uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor, converte-se para o futuro da própria instituição.

Quanto ao preparo e capacitação profissional, destacam-se respostas referentes a 91% dos professores afirmarem ter tido algum suporte anteriormente que os favorecessem na sua atuação profissional (Figura 3-item A), classificam-se como capazes de trabalharem com PCD e ainda ressaltam que a área de acesso a pesquisas e informações referentes a EFA é ampla e lhes permite descobrir e conhecer meios para se trabalhar a inclusão de alunos PCD, bastando um pouco de dedicação e interesse por parte de cada docente.

Cabe tecer que esse discurso parece ser contraditório, já que os professores apontam não estar preparados, mas citam que o conhecimento acerca da EFA é acessível. Tal contradição pode levar a ações equivocadas, por parte dos professores, como a dispensa do PCD das aulas de EFE (TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017; VENDITTI JÚNIOR, 2014). Dessa maneira, o profissional de EF deve estar preparado para o domínio dos conteúdos diversificados adaptando as atividades para PCD nos vários estilos de aprendizagem. Tais estratégias devem visar o desenvolvimento de habilidades e capacidades físicas e motoras, além das capacidades cognitivas, de forma a garantir a educação igualitária a todos sem excluí-los, valorizando suas diferenças, superações e potencialidades (BRUM; LIMA; ROCHA, 2010). Em relação aos conhecimentos relevantes para atuar com alunos PCD, Falkenback e Medeiros (2008, p. 2) citam que:

O professor de Educação Física deve sempre garantir condições de segurança para o aluno com deficiência, fazendo adaptações, criando situações, de modo a possibilitar a sua participação, sempre visando todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão. Além disso, o professor de Educação Física deve favorecer o desenvolvimento e o aperfeiçoamento motor de seu aluno. Onde se encontram a força muscular; a coordenação motora; a flexibilidade corporal; o equilíbrio motor; a velocidade e a resistência, e além do desenvolvimento motor deve favorecer o desenvolvimento da formação humana e da afetividade dos alunos, como responsabilidade, cooperação, respeito pelos outros, solidariedade, organização, criatividade, confiança em si mesmo.

Assim, pode-se tecer que a formação do profissional de EF necessita de aspectos que tange a inclusão na prática pedagógica, pois os professores se mostram favoráveis à inclusão, contudo eles ainda mantêm a ideia de que existem certos tipos de deficiências que não podem ser incluídas no ensino regular (MANTOAN, 2015; TERTULIANO; VENDITTI JR.; OLIVEIRA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo do estudo (identificar relações entre formação universitária e as habilidades docentes necessárias para o êxito da inclusão de crianças PCD na EFE, mais especificamente no ensino básico (Ensino Fundamental e Médio) e compreender se os professores de EFE estão preparados para atuar com alunos PCD) e os resultados apresentados, pode-se tecer que a formação do profissional de EF é um fator de grande importância para que ocorra a efetiva inclusão dos alunos PCD.

Diante do exposto, observa-se que o professor precisa criar estratégias/planos de ação que tragam oportunidades a todos os alunos de participar ativamente e regularmente das atividades propostas. Para que isso ocorra de forma efetiva, é recomendado que o professor faça adaptações em suas aulas, de forma que respeitem as limitações do aluno, além de valorizar as potencialidades de cada um dos alunos, quer seja no aspecto físico, social, emocional ou psicológico.

Professores com pouco tempo de formação e atuação na área (como é o 63% dos entrevistados), não devem encarar a EFA como uma dificuldade, pois muito se tem para aprender na troca de experiências e nas diversas situações reais durante a atuação profissional. Importante lembrar que estas atuações podem contribuir para desenvolver com qualidade suas competências docentes.

Assim, a inclusão pode ocorrer, de forma mais assertiva, se aliar a melhoria profissional do professor e o interesse das escolas, visando melhorias na infraestrutura e na cultura da escola. Todavia, isso se dá com a participação de profissionais e auxiliares capacitados, com o apoio dos pais, da sociedade e das entidades governamentais. Desta forma, vislumbra-se a possibilidade de uma escola real e possível, inclusiva e participativa; democrática por sua concepção, deixando de lado a perspectiva de que o processo inclusivo não é tangível, ou que seja ainda uma utopia.

Por fim, cabe tecer que a presente pesquisa tem a limitação de ter sido conduzida com uma pequena amostra, além de ser uma amostra regional, que não reflete a realidade de todo o país. Dessa forma, sugere-se que novos estudos sejam conduzidos com maiores amostras e, se possível, com professores de diferentes regiões do país.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORTOLUZZI, M. B.; LEITÃO, A.; FERREIRA, F. M.; MARTINS, M. Z.; PRODÓCIMO, E. Epistemologia em questão: a educação física na visão dos pós-graduandos da FEF-UNICAMP. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 237-50, 2018.
- BRASIL. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acessado em: 29 de outubro de 2018.
- BRASIL. **Decreto no 6.571**, Atendimento Educacional Especializado, de 17 de setembro de 2008. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.%0Ahtm>. Acessado em: 29 de junho de 2017.
- BRUM, A. N.; LIMA, M. E.; ROCHA, T. C. A. **Inclusão de pessoas com deficiência nas escolas da zona sul da cidade de São Paulo**: aspectos inclusivos na EF escolar. 2010. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J. Educação física escolar e inclusão: alguns desencontros. **Kinesis**, Santa Maria, v. 2, n. 32, p. 52-68, 2014.
- FREITAS, S. N.; CASTRO, S. F. Representação social e educação especial: a representação de alunos com necessidades educativas especiais incluídas na classe comum do ensino regular. **Educação Online**, São Paulo, Revista Digital. 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br>>. Acessado em: 15 de outubro de 2013.
- GAYA, A.; GAYA, A. O esporte como manifestação da cultura corporal do movimento. In: NASCIMENTO, J. V.; RAMOS, V.; TAVARES, F. (Orgs.). **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 41-55.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Brasília, v. 10, n. 29, p. 3-8, 2004.
- GOMES, I. M.; ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V. O local da diferença: desafios à educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 1-15, 2010.
- GORGATTI, M. G.; COSTA, R. F. **Atividade física adaptada: qualidade de vida para pessoas com necessidades especiais**. 3. ed. Barueri: Manole, 2013.
- LATÂNCIA, M. P. **Aspecto motor x aspecto psicológico na deficiência física: uma sugestão de integração**. Jundiaí: Fontoura, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MEDEIROS, J.; FALKENBACH, A. P. A relação professora/aluna com necessidades especiais nas aulas de educação física da escola comum. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 12, n. 117, p. 1-5, 2008. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd117/aluna-com-necessidades-especiais-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 28 de novembro de 2018.
- MORI, C. O.; SOUZA, M. A.; PEREIRA, P. E.; LAURIA, V. Educação física adaptada: a formação do professor e a participação de pessoas com deficiência no ensino regular. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, São Paulo, v. 12, n. 77, p. 730-3, 2018.
- NASCIMENTO, J. V. Preparação profissional em educação física e desporto: novas competências profissionais. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 193-203.
- SACKS, O. W. **Um antropólogo em marte**. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.
- SALAMANCA. Ministério da Educação. 1994. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/%0Aarquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 29 de junho de 2017.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- TERTULIANO, I. W.; VENDITTI JR., R.; OLIVEIRA, V. Educação física, diversidade humana e inclusão escolar: olhares sociais e psicológicos para a pessoa com deficiência. In: ROLIM, R. M.; BATISTA, E.

D.; SILVA, G. H. G. (Orgs.). **Psicologia do esporte**: perspectivas de atuação na escola. São Paulo: Alexa Cultural, 2017. p. 27-48.

VENDITTI JÚNIOR, R. **Autoeficácia docente e motivação para a realização do(a) professor(a) de educação física adaptada**. Curitiba: CRV, 2014.

Autor correspondente: **Rubens Venditti Junior**

E-mail: r.venditti-junior@unesp.br

Recebido: **25 de junho de 2018**.

Aceito: **11 de junho de 2019**.

* * * * *