

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SUA
CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

WESLEY DE SOUZA NASCIMENTO

VITÓRIA

2025

WESLEY DE SOUZA NASCIMENTO

**PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SUA
CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação de mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves

VITÓRIA

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N244p Nascimento, Wesley de Souza, 1987-
Percepção de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional no contexto da inclusão escolar / Wesley de Souza Nascimento. - 2025.
102 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação de professores. 2. Educação Física. 3. Educação Especial Inclusiva. 4. Sociologia Figuracional. I. Pantaleão, Edson. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

FOLHA DE APROVAÇÃO


WESLEY DE SOUZA NASCIMENTO

PERCEÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR


Dissertação de mestrado apresentada à Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Vitória, 08 de abril de 2025.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **EDSON PANTALEAO ALVES**
Data: 07/05/2025 09:51:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Edson Pantaleão
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ROGERIO DRAGO**
Data: 07/05/2025 11:04:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Documento assinado digitalmente
 **CARLINE SANTOS BORGES**
Data: 08/05/2025 09:21:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Carline Santos Borges
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Membro externo

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta pesquisa.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Edson Pantaleão, pela confiança depositada em mim e pelos ensinamentos ao longo desses anos. Todo o meu respeito e admiração pelas orientações e pelos seu profissionalismo. Da mesma forma, agradeço ao Professor Reginaldo, pois seus direcionamentos também permitiram o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Agradeço à cada integrante do grupo de estudos GRUPGIE - Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais, em especial aos colegas: Lucas, Junio, Claudiana, Paula e Carla. Os conhecimentos adquiridos durante os encontros representaram um papel muito importante para minha trajetória, principalmente no que se refere às discussões e reflexões acerca da base teórica deste estudo, a sociologia figuracional de Norbert Elias, bem como assuntos relacionados à área da Educação e da Educação Especial.

Agradeço enormemente aos professores Rogério Drago e Carline Borges pelos direcionamentos, disponibilidade e interesse em participar da minha banca de mestrado.

Agradeço aos meus amigos, Edimar, Alyne, Elis e Felipe que me acompanharam e me deram forças em todas as etapas dessa jornada. Quero manifestar um agradecimento especial à Yasmin, amiga de todas as horas, que sempre me socorreu nos momentos mais difíceis, além de demonstrar muita dedicação e paciência comigo.

Agradeço aos novos amigos que fiz durante o mestrado na turma 36M, obrigado pela parceria e pelas trocas, foram fundamentais nesse processo.

Agradeço aos/às colegas de profissão, particularmente aos/às professores/as que contribuíram com a produção de dados e os de Língua portuguesa, pelo suporte com as correções.

Agradeço à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em especial ao centro de Educação com o Programa de Pós-Graduação em Educação e a linha: Educação Especial e Processos Inclusivos e seus/suas professores/as.

Agradeço também a Deus e ao universo por terem me sustentado e me trazido até aqui. Obrigado!!

“A sociedade, que muitas vezes se opõe mentalmente ao indivíduo, é composta inteiramente de indivíduos e um desses indivíduos é você mesmo.” (Norbert Elias)

RESUMO

Esta pesquisa intitulada “Percepção de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional no contexto da inclusão escolar”, teve como campo empírico a rede municipal de ensino do município de Serra-ES. O estudo buscou analisar as percepções de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação docente com estudantes público da Educação Especial. A perspectiva metodológica adotada fundamenta-se em Norbert Elias (1990, 1994, 1998, 2001, 2006, 2014) e sua Sociologia Figuracional, que aborda a indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, permitindo compreender as influências das relações humanas na constituição da identidade docente e de suas práticas pedagógicas. Além disso, incorpora contribuições de Antônio Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2002, 2019) sobre a gênese da profissão docente, bem como de outros autores. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com caráter descritivo-explicativo. O corpus de análise foi constituído por meio da aplicação de um questionário a 58 professores/as de Educação Física do município de Serra-ES e da realização de entrevistas narrativas com 05 docentes da mesma rede de ensino. Os dados obtidos indicam a importância das vivências anteriores à formação inicial, bem como das experiências pessoais e profissionais, marcadas pelas inter-relações entre os indivíduos, para a construção da identidade docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas, especialmente as inclusivas. Nesse sentido, destaca-se também o papel complementar das atividades de pesquisa e extensão e dos estágios em escolas de Educação Básica. Ademais, os resultados do estudo reforçam a necessidade de uma formação inicial e continuada que prepare os/as professores/as para lidar com a diversidade de estudantes, sobretudo os que compõem o público da Educação Especial, presentes nas salas de aula de escolas comuns. Essa formação deve abranger a promoção da inclusão e a adaptação de atividades de Educação Física para atender às necessidades desses indivíduos.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Física. Educação Especial Inclusiva. Sociologia Figuracional.

ABSTRACT

This research entitled "Perception of Physical Education teachers about their professional constitution in the context of school inclusion", had as its empirical field the municipal education network of the municipality of Serra-ES. The study sought to analyze the perceptions of Physical Education teachers about their professional constitution, considering the figurations experienced in the trajectories of training and teaching performance with public Special Education students. The methodological perspective adopted is based on Norbert Elias (1990, 1994, 1998, 2001, 2006, 2014) and his Figural Sociology, which addresses the inseparability between individual and society, allowing us to understand the influences of human relations in the constitution of the teacher's identity and pedagogical practices. In addition, it incorporates contributions by Antônio Nóvoa (1992, 1995, 2000, 2002, 2019) on the genesis of the teaching profession, as well as by other authors. This is a qualitative research, with a descriptive-explanatory character. The corpus of analysis was constituted through the application of a questionnaire to 58 Physical Education teachers in the municipality of Serra-ES and the realization of narrative interviews with 05 teachers from the same school network. The data obtained indicate the importance of experiences prior to initial training, as well as personal and professional experiences, marked by the interrelations between individuals, for the construction of teacher identity and the development of pedagogical practices, especially inclusive ones. In this sense, the complementary role of research and extension activities and internships in Basic Education schools is also highlighted. In addition, the results of the study reinforce the need for initial and continuing education that prepares teachers to deal with the diversity of students, especially those who make up the Special Education public, present in the classrooms of regular schools. This training should cover the promotion of inclusion and the adaptation of Physical Education activities to meet the needs of these individuals.

Key-Words: Teacher training. Physical education. Inclusive Special Education. Figural Sociology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conteúdos abordados na formação inicial.....	72
Gráfico 2 - Adaptação de atividades para alunos com deficiência.....	77
Gráfico 3 - Cursos na área de Educação Especial.....	80
Gráfico 4 - Atuação com estudantes público da Educação Especial.....	81
Gráfico 5 - Adaptação de atividades.....	82
Gráfico 6 - Contribuição de atividades adaptadas para inclusão.....	87

QUADROS

Quadro 1 - Estudos acadêmicos sobre formação inicial e continuada de professores.....	25
Quadro 2 - Informações sobre os participantes da entrevista narrativa.....	68

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Defeituosa

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CMEI - Centro Municipal de Ensino Superior

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação, Certidão Positiva

CNPq - Conselho nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

BA - Bahia

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais

DI - Deficiência intelectual

DM - Deficiência motora

DV - Deficiência visual

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ES - Espírito Santo

FESV - Faculdade Estácio de Sá de Vitória

FFC - Faculdade de Filosofia e Ciências

GRUPGIE - Grupo de Pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais"

IES - Instituição de Ensino Superior

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

INEP - Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Educação Física

PP - Projeto Pedagógico

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RiUFES - Repositório Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo

PR - Paraná

RS - Rio Grande do Sul

SP - São Paulo

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: VISITANDO A LITERATURA	23
1.1 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS ANTES E DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL.....	26
1.2 EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	33
2. MOVIMENTOS INCLUSIVOS: TECENDO DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	39
2.1. EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO E INCLUSÃO.....	43
3. CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL E FIGURAÇÕES VIVIDAS NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: UM OLHAR SOCIOLOGICO-FIGURACIONAL.....	48
3.1. GÊNESE DA PROFISSÃO PROFESSOR.....	50
3.2. INDIVÍDUO-SOCIEDADE: PROCESSOS DA CONSTITUIÇÃO HUMANA.....	56
4. INTERDEPENDÊNCIAS METODOLÓGICAS.....	59
4.1. CAMPO EMPÍRICO: CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE SERRA E SUA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	59
4.2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	61
4.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS..	62
5. CONSTITUIÇÃO DOCENTE: FIGURAÇÕES VIVIDAS E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE	70
5.1. EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS POR MEIO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO.....	70
5.2 PERCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	95
APÊNDICES.....	101

INTRODUÇÃO

A pesquisa surge a partir de movimentos e reflexões pessoais e profissionais que envolvem a temática “formação de professores/as de Educação Física”, motivados pela minha formação na área e a atuação como professor em escolas públicas de ensino fundamental.

Frente a essa jornada, promovendo a inter-relação desses dois aspectos, emergiram questionamentos sobre minha própria constituição profissional, especialmente se tratando do desenvolvimento de práticas pedagógicas com diferentes grupos de estudantes, incluindo aqueles considerados público da Educação Especial¹, durante as aulas de Educação Física.

Nesse sentido, tais indagações afluíram, considerando as possibilidades e desafios de atividades que incluam todos/as os/as estudantes, bem como a observação e diálogo com outros/outras professores/as de Educação Física que, apesar de compartilharem da mesma formação acadêmica, apresentam abordagens distintas em suas práticas profissionais. Por conseguinte, duas questões foram balizadoras nesse processo: 1) Como se configura a constituição da profissão professor/a, em particular a do professor/a de Educação Física? 2) Como a constituição profissional dos professores/as de Educação Física influencia o planejamento e a sua prática pedagógica com estudantes público da Educação Especial?

Estas questões tornaram-se ainda mais relevantes e provocativas após meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2022 e participar de forma ativa dos encontros do grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais" (GRUPGIE).

Vale destacar que esta pesquisa é uma das partes integrantes de um estudo maior, relacionado à temática “Formação de professores/as”. Tal estudo, intitulado “Práticas Pedagógicas e de Gestão Escolar Constituintes dos Processos Educativos Inclusivos em realidades Brasileiras e Mexicanas”, é desenvolvido pelo grupo de pesquisa GRUPGIE, que está vinculado à UFES, e conta com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico). O grupo tem desenvolvido estudos na área da Educação Especial na perspectiva da Educação

¹ Adotamos a nomenclatura “público da Educação Especial” que é utilizada no grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais” (GRUPGIE)

Inclusiva, com enfoque nas políticas e nos processos de gestão da educação, considerando os diferentes contextos e processos históricos e sociais.

Trajatória formativa do pesquisador e aproximações com o tema de pesquisa

Importante destacar que começo a traçar minha história de formação inicial em educação no ano de 2015, ao ingressar na graduação do curso de licenciatura em Educação Física pela Faculdade Estácio de Sá de Vitória (FESV). Mas, considero que essa aproximação com a área não começou na formação inicial, pois, tendo estudado durante todo o período da infância e adolescência em escolas da rede pública de ensino, pude ter contato com inúmeros/as professores/as, inclusive os/as de Educação Física, que apresentavam as mais variadas formas de atuação profissional.

Durante esse período, o interesse e a afinidade por atividades relacionadas às práticas corporais e esportivas já se manifestavam. Nessa direção, entendemos, assim como Baez (2008), que a identificação pelo curso de Educação Física, muitas vezes, tem sua origem a partir do contato dos/as estudantes com as práticas esportivas. Corroborando esse pensamento, Silva (2008) afirma que a identidade do/a professor/a tem início antes mesmo da docência nas escolas, tendo seu princípio já durante a Educação Básica.

No que se refere à minha atuação profissional, pude vivenciar as primeiras experiências em projetos sociais, onde exerci o papel de professor de música, não somente transmitindo conhecimentos teóricos, mas também práticos acerca dos instrumentos: Violoncello e Flauta transversal. Essa posição foi alcançada após uma jornada significativa como discente nesses mesmos projetos sociais.

Depois de 7 anos, afastando-me um pouco das questões relacionadas à música e almejando ingressar em um curso de nível superior, vislumbrei na Educação Física uma preciosa oportunidade de conciliar duas perspectivas distintas: as práticas esportivas e a arte de ensinar.

Já a aproximação e o interesse em investigar assuntos relativos à Educação Especial e Inclusiva iniciaram-se no início da minha vida acadêmica, ao constatar que ao longo dos períodos e das disciplinas cursadas, esse tema era abordado de maneira superficial e insuficiente. Essas lacunas na graduação ficaram, particularmente, evidentes durante as vivências práticas do estágio supervisionado, que eram realizadas ao término do curso.

Corroborando essas vivências, destacamos o estudo de Zini (2008), quando destaca a dificuldade que os cursos de licenciatura em Educação Física demonstram em formar seus acadêmicos para o trabalho a ser realizado com estudantes público da Educação Especial, tanto no que diz respeito aos conteúdos teóricos quanto às práticas que envolvem esses alunos.

Após concluir minha graduação no segundo semestre de 2018, decidi aprofundar meus estudos e dar continuidade ao meu desenvolvimento acadêmico. Com a percepção de que o conhecimento adquirido durante o curso de Educação Física, especialmente no que diz respeito à Educação Especial numa abordagem inclusiva, não era suficiente para minhas aspirações, busquei ampliar meus saberes nesse campo. Para isso, em 2019, ingressei em uma pós-graduação *lato sensu* com foco na temática “Educação Especial e Inclusiva”, culminando na conclusão do curso em 2021.

Por fim, desde o ano de 2019 exerço a função de professor de Educação Física em uma instituição municipal de ensino fundamental localizada na cidade de Serra-ES. Minha atuação compreende turmas do 1º ao 9º ano, englobando estudantes com idades que variam de 6 a 14 anos. Durante esse período, tenho tido a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras com alunos que apresentam diversas necessidades e especificidades educacionais.

Neste sentido, em busca de respostas para as indagações que permeiam a interface Educação Física escolar e Educação Especial, com enfoque inclusivo, candidatei-me ao processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) no ano de 2022. Após ser aprovado nesse processo seletivo, iniciei minha trajetória na pós-graduação *stricto sensu*, na qual me dedico à linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”.

Desde então, tenho participado ativamente das reuniões do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: Contextos e Processos Sociais” (GRUPGIE), que está vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Posto isso, destacando a trajetória que me conduziu até essa etapa, compreendemos como o processo de constituição da identidade docente se desenvolve pelo atravessamento das experiências pessoais e profissionais dos indivíduos ao longo da vida, em suas relações de interdependências.

Sobre isso, Elias (1990) em sua abordagem sociológica, busca elucidar como grupos de indivíduos formam configurações ao longo da história, evidenciando a importância da reconstrução dos caminhos percorridos para melhor compreender a

gênese do problema em questão. Além disso, ainda segundo Elias (1990), em se tratando de processos sociais desenvolvidos nas redes de interdependência dos indivíduos, por mais que as direções sejam planejadas em busca de um objetivo, considerados por ele como fruto de ações conscientes, frequentemente elas podem tomar caminhos inesperados.

Assim, podemos perceber a correlação entre essa perspectiva e a construção da identidade docente, uma vez que as decisões tomadas em todo o processo de formação de professores/as, mesmo que de forma consciente e intencional, resultam em consequências imprevisíveis, que são moldadas por uma complexidade de interações humanas, cuja compreensão se revela com o transcorrer do tempo.

Nesse sentido, e associado à curiosidade em compreender a percepção de professores/as sobre sua constituição profissional, temos a intenção de desvelar os processos formativos do/a professor/a de Educação Física, no sentido de evidenciar as potencialidades e os desafios do contexto de formação inicial e continuada, bem como a atuação dos/as professores/as com estudantes público da Educação Especial, com vistas à educação inclusiva.

Articulado a isso, e no que concerne à formação de professores/as, buscamos inspiração em Antônio Nóvoa, cujos argumentos enfatizam que a formação da identidade de professores/as se relaciona com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992).

Nóvoa (1992) argumenta que os processos de formação de professores/as devem fomentar a construção de um pensamento crítico e uma perspectiva crítico-reflexiva. Além disso deve-se considerar aspectos da trajetória pessoal do/a professor/a. Para ele,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade 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 (NÓVOA, 1992, p. 13).

Balizados por essa compreensão, entendemos que a formação e a constituição da identidade docente não são construídas somente no âmbito dos cursos de formação inicial. A formação e a constituição da identidade docente estão inseridos em uma processualidade histórica e social, são processos inacabados. Assim, podemos inferir que pertencem a um sistema aberto, que estará sempre em construção, articulando

conhecimentos da formação inicial, das experiências pessoais com as influências dos mais diferentes campos socioculturais, e da atuação profissional.

Nesses termos, concebemos que a constituição do/a professor/a está inserida nos processos de interdependências entre indivíduo e sociedade. Em relação a esse aspecto, buscamos inspiração em Elias (1994), que argumenta que a sociedade é configurada como uma sociedade de indivíduos interdependentes entre si.

Então, podemos considerar a profissão de professor/a como uma constituição social. Sendo assim, é um ser coletivo e social, que se forma e é formado em suas relações interdependentes. Elias nos aponta a existência de redes de interdependência entre os indivíduos, evidenciando que cada pessoa está “[...] ligada a outras por laços invisíveis” (Elias 1994, p.22) e que o modo como cada indivíduo se comporta, se constitui por meio das relações com outras pessoas, seja no presente ou no passado, se constitui a partir de tais redes. Para uma melhor discussão sobre essa relação é possível buscar em Norbert Elias (1990) a noção dos processos “sociogenéticos e psicogenéticos”, na compreensão da gênese de uma profissão.

Balizados por essas reflexões é que pretendemos, nesta pesquisa, compreender aspectos relativos a percepção de professores/as de Educação Física acerca de sua constituição profissional e como os conhecimentos produzidos na sua formação inicial e nas suas experiências influenciam sua atuação docente. Nesse sentido, temos como **questão central** delimitadora desse estudo: Qual a percepção dos/as professores/as de Educação Física sobre a sua constituição profissional e como influencia o planejamento e a sua prática pedagógica com estudantes público da Educação Especial?

A partir dessa questão, temos como **objetivo geral**: Analisar percepções de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação docente com estudantes público da Educação Especial.

Especificamente, pretendemos:

- Identificar as influências das experiências individuais, da formação acadêmica e da prática profissional na autopercepção de professores/as de Educação Física, com o propósito de compreender se esses fatores contribuem, ou não, para a construção de sua identidade profissional.

- Analisar, se e como, as percepções dos/as professores/as sobre sua constituição profissional influenciam a sua prática pedagógica com estudantes público da Educação Especial.
- Compreender a concepção dos/as professores/as acerca de deficiência e a inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino comum.

Para o alcance dos objetivos propostos, no que se trata da análise de dados, utilizamos a sociologia figuracional do sociólogo Norbert Elias, com contribuições de Antônio Nóvoa e outros autores, ao qual, nos debruçaremos mais detalhadamente nos capítulos seguintes.

Quanto à metodologia empregada na elaboração da dissertação e na produção de dados, optamos por utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa, mais especificamente, a pesquisa descritiva-explicativa. Segundo Michel (2015), tal estudo implica que os pesquisadores/as estudem o objeto/sujeito de estudo em seu contexto natural, oportunizando uma visão mais elucidada do mundo.

No contexto da pesquisa descritiva-explicativa, conforme discutido por Gil (2008), a abordagem descritiva vai muito além de uma descrição detalhada, evidenciando a identificação de padrões, relações e tendências de forma sistemática e objetiva. Por outro lado, a explicativa é fundamental para a compreensão abrangente de um fenômeno específico, destacando as causas que o moldam e buscando explicar minuciosamente sua ocorrência (Gil, 2008).

Optamos por utilizar um questionário, com perguntas fechadas e abertas, e a entrevista narrativa como instrumentos para a produção de dados. Seguindo a perspectiva de Marconi e Lakatos (2003), consideramos o questionário uma ferramenta eficaz para alcançar um grande número de participantes de forma rápida e obter uma visão abrangente dos aspectos envolvidos na formação de professores/as e na Educação Especial.

Já a entrevista narrativa, foi escolhida com o objetivo de investigar a constituição profissional dos/das professores/as de Educação Física, pois permite preservar suas perspectivas individuais de forma mais autêntica. Esse método destaca as experiências pessoais de maneira detalhada, com foco nos eventos e ações, conforme apontado por Jovchelovitch e Bauer (2002).

A estrutura deste texto foi planejada de modo que, após as considerações iniciais, possamos adentrar o primeiro capítulo, no qual serão explorados estudos e teorias

relacionados à Formação de Professores/as e à Educação Especial, com enfoque na inclusão. O objetivo desse capítulo é estabelecer conexões com a literatura e as pesquisas realizadas nesse campo.

Posteriormente, no segundo capítulo, apresentamos um breve percurso histórico da Educação Especial e da Educação Física e as relações existentes entre esses dois itens.

No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre a sociologia figuracional de Norbert Elias, teoria adotada nesta pesquisa como marco teórico-epistemológico, em um contexto que discorre sobre suas obras e conceitos, e estabelecendo articulações com a temática investigada.

Já no quarto capítulo, são delineados os caminhos metodológicos, destacando-se o tipo de pesquisa adotada, a estruturação dos nossos objetivos, o contexto empírico analisado e os métodos empregados para a produção de dados.

No quinto e último capítulo, serão apresentadas as análises, discussões e reflexões sobre os dados produzidos por meio do questionário e da entrevista narrativa realizados com os/as docentes, culminando nas considerações finais deste estudo.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: VISITANDO A LITERATURA

A revisão da literatura provoca um abrir de horizontes, habilitando o investigador para a análise do seu problema. A revisão da literatura contém os resultados de pesquisas já efetuadas, apontando as variáveis que podem estar presentes em um determinado fenômeno, bem como a explicação e a definição dos construtos constantes nas variáveis que fazem parte do problema investigado (Koche, 2011, p. 134).

Entendendo que a revisão de literatura tem papel fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa e que, por meio dela, o autor identifica trabalhos que se relacionam e são relevantes para o debate de sua pesquisa, buscamos embasamento teórico em estudos já realizados. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 225), “a citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições e reafirmar comportamentos e atitudes”.

Destacamos que investigar a percepção acerca da constituição profissional e a formação de professores/as de Educação Física, buscando articular os processos de produção de conhecimentos que proporcionam a constituição de práticas pedagógicas no campo da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, requer compreender aspectos da literatura que focalizam os processos de formação de professores/as, em especial as percepções de sua constituição profissional, bem como questões relativas à Educação Especial. Assim, enfatizamos neste item, reflexões da literatura sobre esses dois campos de investigação.

Neste percurso da pesquisa, apresentamos o balanço da produção de conhecimento a respeito da formação de professores/as de Educação Física, numa perspectiva inclusiva, levando em consideração as teses e dissertações defendidas no Brasil, nos últimos 25 anos. Período selecionado, entendendo a importância da lei 9394/96, Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), sancionada no ano de 1996, e sobretudo o decreto presidencial de número 3276/99, que determina a formação em nível superior para os professores.

No campo referente ao assunto, utilizamos, primeiramente, o descritor “formação de professores”, para que pudéssemos obter um panorama mais amplo acerca da formação de professores/as no campo da educação. Uma vez que, compreendemos que independente da disciplina lecionada pelos sujeitos, todos são categorizados, necessariamente, como sendo professores/as.

Buscamos, então, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e encontramos 36.639 (trinta e seis mil seiscentos e trinta e nove) produções; no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 47.094 (quarenta e sete mil e noventa e quatro); no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, encontramos 12 (doze) produções e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da UFES, 3 (três) produções por intermédio do descritor citado anteriormente.

Logo após, para uma busca mais refinada, nas mesmas plataformas de busca, recorreremos aos seguintes descritores: “Formação de professores”, “Educação Física” e “Educação Especial”. Na Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações (BDTD) encontramos 35 (trinta e cinco) produções, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES) 13 produções e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Educação Física (PPGEF), nenhuma pesquisa relacionada ao tema.

A partir das pesquisas encontradas, foram selecionadas 11 (onze) produções, sendo 3 (três) teses de doutorado e 8 (oito) dissertações de mestrado. O critério de seleção dos estudos a serem discutidos neste capítulo, considerou os trabalhos que mais se aproximavam da temática abordada e que possuíam aspectos imprescindíveis para o debate referente à constituição da profissão docente, em especial de professores de Educação Física, e a atuação com estudantes Público da Educação Especial.

A partir desse levantamento bibliográfico e levando em consideração o objetivo geral desse estudo, que é **analisar percepções de professores/as de Educação Física sobre sua constituição e atuação profissional, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação docente com estudantes público da Educação Especial**, este capítulo está organizado da seguinte forma: no primeiro bloco, trazemos para o debate, pesquisas que citam as experiências individuais vivenciadas antes e durante a formação inicial, que muitas vezes levam à motivação pela escolha da carreira docente. Já para o segundo bloco, recorreremos aos trabalhos que evidenciam o período da formação continuada e atuação profissional. A seguir, apresentaremos um quadro com as teses e dissertações utilizadas nessa etapa.

Quadro 1: Produções acadêmicas

Levantamento das produções acadêmicas			
Estudos do 1º bloco			
UF	Autor/Autora	Título	Produção acadêmica/IES
SP	Filho (2007)	Formação docente - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica	Mestrado acadêmico BDTD/IBICT PUCSP
RS	Silva (2008)	A formação de professores de Educação Física e sua relação com o mundo da vida	Mestrado acadêmico BDTD UFSM
RS	Baez (2008)	Relato de discentes de Educação Física da PUCRS campus Uruguaiana sobre sua formação	Mestrado acadêmico BDTD/IBICT PUCRS
SP	Louzada (2017)	Inclusão educacional: em foco a formação de professores de Educação Física	Mestrado acadêmico BDTD/IBICT FFC/Marília
PR	Zini (2018)	Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais	Mestrado acadêmico BDTD/IBICT UNIOESTE
PR	Paiva (2020)	Formação inicial em Educação Física: aproximações com a Educação Básica	Doutorado acadêmico BDTD UEM/UEL
ES	Leite (2022)	Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: Um olhar para as licenciaturas da UFES	Mestrado acadêmico BDTD/RiUFES UFES
Estudos do 2º bloco			
ES	Caetano (2013)	Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional: representações de professores do ensino fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil)	Doutorado acadêmico Repositório da Universidade de Lisboa Universidade de Lisboa
RS	Santana (2017)	Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores	Doutorado acadêmico BDTD PUCRS
BA	Luz (2019)	Formação de professores e bases pedagógicas: contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação de professores de educação física	Mestrado acadêmico BDTD UFBA
ES	Xavier (2021)	Constituição da docência nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior	Mestrado acadêmico BDTD/RiUFES UFES

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos nas plataformas de busca acadêmica (Nascimento, 2025).

1.1 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS ANTES E DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

Para iniciarmos o diálogo, trazemos primeiro o estudo de Baez (2008). Em sua dissertação intitulada “Relatos de discentes de Educação Física da PUC/RS campus Uruguaiana sobre sua formação”, Baez (2008) busca analisar o processo de formação acadêmica de Educação Física pelo prisma dos próprios discentes. O estudo investiga/analisa a fala de alunos do curso de Educação Física da PUC/RS, de forma individual e coletiva, por meio de entrevistas semiestruturadas, além de utilizar como ferramenta a observação de suas realidades cotidianas.

Nesse processo, considera as motivações dos estudantes para escolha do curso, as realidades encontradas por eles, bem como os contextos em que estão inseridos e como isso influencia na sua formação acadêmica. A pesquisa trata-se de um estudo de caso descritivo, de cunho qualitativo. Por meio das entrevistas/observações, busca compreender os fenômenos nas suas origens e na perspectiva dos participantes. Os procedimentos do estudo possibilitaram análises complementares com as categorias: identidade profissional, escolha profissional, experiências acadêmicas e visão profissional.

Nesse sentido, em relação à escolha pelo curso, o autor evidencia que “[...] um dos principais motivos está ligado a identificação com o curso de Educação Física e que esta identificação tem origem em muitos casos na escola, ambiente onde os acadêmicos iniciaram seus contatos primeiro com a prática esportiva” (Baez, 2008, p.90). Por outro lado, diante da concepção de que a Educação Física é um campo sem importância, o autor considera necessário o engajamento de todos os profissionais da Educação Física para reestruturar a imagem da área perante a sociedade.

Por fim, as entrevistas/observações revelaram habilidades utilizadas pelos acadêmicos durante seu processo de trans(formação) em profissionais de Educação Física, evidenciando que com o passar dos anos e o amadurecimento dos participantes, os relatos sofrem transformações, demonstrando uma maior valorização de experiências que proporcionem um crescimento acadêmico (Baez, 2008).

Seguindo para o segundo estudo, de Silva (2008), intitulado “A formação de professores em Educação Física e sua relação com o mundo da vida”, o autor analisa a constituição histórica de três acadêmicos do segundo período do curso de Educação Física, licenciatura, matriculados na disciplina “Laboratório de Educação Física II”. Apresenta como metodologia a pesquisa qualitativa e o estudo de caso e busca estudar

as representações do mundo da vida que legitimam a escolha, por esses sujeitos, pelo curso de Educação Física. Traz também o uso da reflexão sobre o esporte na escola que articula-se com a influência sobre os processos na formação de professores/as. A pesquisa utilizou a análise do discurso para interpretar as informações e a etnografia crítica para os direcionamentos na disciplina observada.

Sendo assim, foi dividida em 04 (quatro) etapas: 1) aulas gravadas da disciplina; 2) análise da história de vida dos participantes; 3) análise do PPP do curso de Educação Física; e 3) entrevista coletiva com os 3 (três) sujeitos da pesquisa ao final da referida disciplina. Ao final do trabalho, o autor chegou à conclusão de que os acadêmicos estão em processo de construção da identidade do aprender e ensinar e esse processo é inconclusivo e vai para além da docência nas escolas, sendo vivenciado primeiramente na Educação Básica.

O autor destaca que a formação inicial de professores/as visa preparar o/a futuro profissional para a inserção no mundo do trabalho, recorrendo à tríade, ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, critica a concepção técnico-esportiva da disciplina analisada como ideal para a Educação Física escolar, compreendendo que a implementação da temática “ transformação dos esportes” deve ser pautada nas disciplinas que direcionam os conhecimentos sobre o ensino do esporte.

Por fim, conclui afirmando que a formação permanente de professores/as acontece por intermédio das ações comunicativas, nas quais ocorrem as transformações de ordem cognitiva, social e cultural, articuladas à constituição histórica. Destaca ainda, que a construção de profissionais da educação implica um compromisso com a auto-reflexão na crítica aos elementos sistêmicos que invadem o mundo da vida (Silva, 2008).

Já Zini (2018), em sua dissertação intitulada “Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais”, caracterizada como descritiva, a pesquisa teve por objetivo verificar como ocorre a formação inicial do/a professor/a de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos nas escolas regulares.

Para a coleta de dados, o estudo recorreu-se ao levantamento de documentos como grades curriculares e planos de ensino dos cursos de Educação Física, licenciatura, de 3 (três) instituições de Ensino Superior, públicas e privadas do Paraná. Além disso, utilizou um questionário com 92 acadêmicos do último período do curso de licenciatura em Educação física, assim como, entrevistas com 3 (três) coordenadores

de curso e 3 (três) professores/as que trabalham com disciplinas relacionadas à Educação Especial.

No decorrer da pesquisa, o autor constatou que em todos os cursos analisados há a oferta de disciplinas relacionadas com a Educação Especial, como por exemplo, Libras e Educação Física adaptada. Por outro lado, o estudo observa também, a presença de projetos de pesquisa, de vivências e experiências com alunos da Educação Especial, de projetos de extensão de forma contínua e de estágio em escolas de Educação Especial como ferramentas adicionais, mesmo que não estejam presentes em todos os cursos. Já no que se refere aos estágios obrigatórios e supervisionados, evidenciou-se que nos mesmos, não há trabalhos que envolvam a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Sendo assim, o autor chegou à conclusão de que embora os cursos ofertem conteúdos e vivências relacionadas à temática da Educação Especial no decorrer da formação inicial, os conteúdos são insuficientes e os cursos demonstram muitas dificuldades em relação a formar seus acadêmicos para o trabalho a ser realizado com o público da Educação Especial, tanto no que diz respeito aos conteúdos teóricos quanto às práticas que envolvem esses alunos.

Filho (2017), em sua dissertação nomeada “Formação docente - Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica”, traz como objetivo investigar a formação docente enquanto um *continuum*, entendida como um processo permanente e sistemático que se constitui ao longo da vida do/a professor/a, desenvolvendo esse sujeito no âmbito pessoal, profissional e contribuindo para sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, materializada em um ensaio teórico, com contribuições de Nóvoa (2007, 1995, 1992), Mizukami (2002, 1998), Schon (2000, 1992), entre outros.

O autor destaca a importância de se investigar a formação de professores/as atrelada ao currículo, no qual o currículo assume o papel de “artefato histórico e cultural” (Moreira; Silva, 1994), implicando que deverá ser contextualizado de acordo com o pensamento e a realidade social, cultural, política, econômica e educacional de um determinado período histórico, com caráter dinâmico e contraditório (Filho, 2017, p. 58-59).

Nesse contexto, o processo de desenvolvimento e aprendizagem docente ultrapassa a aquisição de competências/habilidades profissionais e se constitui por

meio da investigação sobre suas práticas e situações de vida, bem como da reflexão sobre suas experiências, crenças e histórias vividas.

Por fim, indica que as exigências atuais de mudanças e inovação colocadas à educação e formação docente, devem estar ligadas ao trabalho concreto do/a professor/a, para que assim ele possa, em seu processo formativo, superar as dicotomias existentes entre si próprio e suas experiências e história pessoal de vida.

Nessa direção, a dissertação nomeada “Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: Um olhar para as licenciaturas da UFES”, de Leite (2022), teve o objetivo de analisar a contribuição da formação inicial de professores para a construção de conhecimentos e saberes relacionados à educação especial inclusiva e, por conseguinte, à inclusão escolar de estudantes com deficiência no ensino comum.

Por meio dos documentos relacionados à temática da Educação Especial, a pesquisa caracteriza-se como estudo documental e de caso, de caráter qualitativo e buscou evidenciar as concepções de alunos e professores, dos cursos de licenciatura, sobre educação especial inclusiva, sobre o processo de formação inicial de professores e a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum.

Utilizando como instrumentos de produção de dados documentos de 17 cursos de licenciatura, questionário e entrevistas com docentes e discentes, o trabalho destaca a importância da formação inicial para a mobilização de conhecimentos acerca da Educação Especial inclusiva. Além disso, torna evidente a influência das atitudes dos professores formadores e das instalações arquitetônicas no desenvolvimento de aspectos relacionados à educação inclusiva por parte dos estudantes e também a relevância de disciplinas presentes no currículo voltados para este fim.

Já para Paiva (2020), em sua tese nomeada “Formação inicial em Educação Física: Aproximações com a Educação Básica”, entende que é necessário uma aproximação entre a universidade e a Educação Básica. Assim, propõe como objetivo analisar a interlocução existente entre a formação inicial de Licenciatura em Educação Física, de uma Instituição de Ensino Superior pública do Estado do Paraná, e as exigências da realidade da Educação Básica.

Trata-se de um estudo de caráter quali-quantitativo, no qual os sujeitos da pesquisa são docentes efetivos e discentes do 3º e 4º períodos do curso de Educação Física, licenciatura. A participação aconteceu através de entrevista semiestruturada, questionário e grupo focal. O autor divide a pesquisa em 4 (quatro) momentos, sendo

os 03 (três) primeiros de cunho qualitativo e o último, quantitativo. São eles: levantamento de obras e documentos relevantes ao tema proposto; análise e caracterização de resoluções nacionais e Projeto pedagógico do curso de Educação Física da instituição referida; análise de documentos técnicos, como planejamentos anuais das disciplinas e projetos de pesquisa e extensão em andamento, recorrendo ao método de análise de dados; e no último momento, utilizou a análise quantitativa de estatística descritiva e inferencial (frequência e porcentagem), valendo-se do software estatístico SPSS 25.0.

Em síntese, a autora evidencia que apesar da formação inicial no curso de Educação física na IES investigada atender aos pressupostos legais, ela permanece distante do futuro campo de atuação, que é a Educação Básica, e destaca que nem sempre o que é prometido no papel, se cumpre na prática. Dessa forma, afirma que desde o início do curso, o PP (Projeto Pedagógico) necessita ser desenvolvido, planejado e estruturado para ampliar a aproximação dos conteúdos e procedimentos entre os cursos de Licenciatura em Educação Física e a Educação Básica, e que a efetiva participação e atuação dos docentes, é de suma importância para a correção das incoerências e divergências contidas no processo de formação, objetivando um completo e adequado desenvolvimento acadêmico.

Em sua dissertação, intitulada “Inclusão educacional: Em foco a formação dos professores de Educação Física”, Louzada (2017) se debruça sobre os desafios encontrados no atendimento a alunos público da Educação Especial na escola comum, em específico, relacionados aos/as professores/as de Educação Física. Nesse sentido, por meio das grades curriculares e dos planos de ensino de 6 (seis) IES do estado de São Paulo, o autor realizou o levantamento das disciplinas dos cursos de Educação Física que se articulam com a Educação Especial, analisando e descrevendo sua organização, além de realizar entrevistas com os coordenadores de cada curso.

Trata-se de uma pesquisa quanti-quali, do tipo documental e descritiva. A busca pelas disciplinas que se articulam com a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, aconteceu pelo método de busca por radicais e as análises das entrevistas e dos planos de ensino se desenvolveram com base em Bardim.

A autora destaca a identificação de dois eixos de disciplinas: Educação Física adaptada, que está presente em todos os cursos de licenciatura investigados, e Libras, que está contemplado em 4 (quatro) cursos. Destaca ainda, que embora haja a oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores/as na perspectiva da educação

inclusiva, há uma divergência na formação docente, principalmente quando mencionam sobre a compreensão de qual o público definido nas políticas da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, e os fundamentos e princípios que regem a oferta da Libras nos cursos de licenciatura.

Já no que se refere às entrevistas com os coordenadores de curso, o estudo nos mostra que os mesmos apresentavam pouco conhecimento sobre as normativas relacionadas à educação inclusiva e que reconhecem que as ações promovidas pela IES para capacitar os alunos no que se refere ao atendimento do público da Educação Especial, são mínimas. Dessa forma, ressaltam que embora as disciplinas e ações desenvolvidas pelas IES sejam poucas e pontuais, elas contribuem de maneira significativa para o processo de formação dos/as futuros/as professores/as.

A partir dos estudos supracitados, observamos inicialmente as motivações relacionadas à escolha pela carreira de professor/a. Dentre elas, notamos exemplos como: o contato com os esportes e a admiração ou despreço dos indivíduos, na condição de estudantes, durante o período da infância e adolescência, por seus/suas professores/as. Esse aspecto corrobora os argumentos de Tardif (2002), quando argumenta que a entrada na profissão docente é influenciada por vivências individuais, valores e concepções sobre o papel do educador.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a constituição da profissão docente é um processo entrelaçado, que toma forma e se inicia por meio de experiências pessoais anteriores à graduação, vinculadas com a formação inicial de professore/as.

Trata-se de um processo dinâmico, que encontra respaldo em Pimenta (1999), quando a autora salienta que a formação docente é uma construção que envolve conhecimentos teóricos, práticos e a integração de vivências individuais e sociais.

Borges (2019), destaca que, de modo geral, esse processo segue as transformações políticas, sociais, econômicas e culturais que ocorrem nas sociedades contemporâneas, o que exige que os profissionais da educação se qualifiquem cada vez mais com vistas a atender ao mercado de trabalho. Desse modo, há a interferência direta na identidade do indivíduo e, conseqüentemente, na identidade do profissional, uma vez que somos constituídos a partir das relações com outros indivíduos e com a sociedade.

A autora também contribui corroborando a ideia de que a constituição da identidade profissional docente, tanto individualmente quanto de forma coletiva, é um processo em contínua construção e que se desenvolve ao longo da vida e da carreira do professor, sendo influenciado por suas experiências e relações sociais. Ainda de

acordo com a autora, a identidade docente está intimamente relacionada à formação de professores e ao desenvolvimento profissional, caracterizando-se como processos que ocorrem simultaneamente ao longo da vida profissional (Borges, 2019).

Em seguida, evidenciamos a importância de discutir elementos que colaboram com o desenvolvimento do indivíduo, em especial do profissional docente. Esse debate nos ajuda a pensar na constituição desse profissional. Para Pimenta (2004, p. 62),

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso propõe legitimar.

Sendo assim, entendemos que o período de formação inicial é de suma importância para a constituição da identidade docente, no qual, o futuro professor adquire a maior parte dos conhecimentos específicos para a atuação profissional. Tais conhecimentos são fornecidos por meio do currículo, da reflexão crítica e das experiências práticas, que se tornam alicerces essenciais.

No que diz respeito à reflexão acerca do currículo, na formação inicial, entendemos que esse instrumento deve ser concebido de maneira a fazer a união entre a teoria e a prática, promovendo uma visão integral da profissão docente, e que, quando bem articulado, proporciona não apenas conhecimento da práxis, mas também estimula a reflexão sobre a prática pedagógica.

Diante das pesquisas analisadas até aqui, destacamos a necessidade de que as diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores/as, proporcionem uma oferta maior no número de disciplinas relacionadas à Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, bem como uma melhor qualidade dessas disciplinas, e que elas, de fato, contribuam para a produção de conhecimentos nessa área. A abordagem desses conteúdos está em consonância com a legislação educacional brasileira, em especial, a Resolução CNE/CP N°4/2024, que afirma que a organização curricular dos cursos superiores deve ter a atenção direcionada para à diversidade, contemplando saberes relacionados às especificidades dos alunos público da Educação Especial.

Corroborando essa concepção, tendo em foco as grades curriculares e o currículo, Gatti (2016) destaca que para discutir sobre formação de professores/as é necessário articular reflexões sobre a qualidade da educação, pois ela está vinculada a aspectos relativos a infraestrutura, aos materiais didáticos, às propostas e diretrizes curriculares

e, também, à formação daqueles profissionais que vão formar estudantes, tornando esses aspectos centrais nos processos educativos formais.

1.2 EXPERIÊNCIAS NO PERÍODO FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Prosseguindo com a sequência de produções analisadas, Luz (2019), com a dissertação nomeada “Formação de professores e bases pedagógicas: Contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação de professores de Educação Física”, recorre a uma pesquisa de caráter bibliográfica e documental para discutir as bases pedagógicas que orientam os projetos políticos pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura em Educação Física em instituições federais de ensino, considerando as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica.

A autora dividiu a pesquisa em 4 (quatro) procedimentos: 1) Balanço de teses e dissertações produzidas acerca das bases pedagógicas de formação de professores/as; 2) Pesquisa bibliográfica das obras dos principais autores sobre o tema; 3) Análise documental dos PPPs e 4) As contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica como base teórica para a formação de professores/as.

Nesse percurso, a autora evidencia que os PPPs das instituições de formação analisadas, apresentam aproximações com as pedagogias do “aprender a aprender” e não com as pedagogias críticas, o que compromete a formação de professores/as e a torna atrelada à lógica do mercado de trabalho. Diante disso, indica a Pedagogia Histórico-Crítica como proposição superadora a ser implantada nos PPPs dos cursos de Educação Física, licenciatura.

Santana (2017), a partir de uma pesquisa bibliográfica, buscando instrumentalizar o referencial teórico, utiliza-se de Rousseau; Kant; Dewey; Gadamer; Foucault; Flickinger; Hermann; Goergen, Pereira; Tardif; Nóvoa; Garcia; Romanowski; André; Diniz-Pereira e Franco. Com o título “Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores”, a dissertação propõe compreender como a experiência se constitui em conhecimento na formação de professores/as. Impulsionado por perguntas do tipo: como a prática docente se constitui em experiência? Como a experiência se constitui conhecimento na formação do professor? O estudo analisa o processo de constituição do professor, destacando a prática como produtora de saberes necessários ao exercício da docência.

Como conclusão, o autor destaca que “[...] se tornar professor é uma jornada que não termina nunca. A prática docente, via de regra, se constitui uma ação mediadora entre os diferentes mundos que entram em contato na sala de aula. Exatamente por isso, pelo fato de serem mundos vivos no tempo, essa mediação implica um permanente esforço de estudo, aprendizagem, negociação e proposição” (Santana, 2017, p. 93).

A tese nomeada “Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional: Representações de professores do Ensino Fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil)”, de Caetano (2013), ocorreu no período de março de 2009 a dezembro de 2010 e teve como objetivo compreender e analisar as representações de formação contínua, constituídas ao longo do percurso de desenvolvimento profissional docente de dezesseis professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Vitória-ES – Brasil, utilizando como metodologia as narrativas (auto)biográficas.

A partir deste estudo, a autora pôde inferir que a apresentação dos programas de formação continuada como ferramentas de políticas públicas, na esfera em que acontece sua apropriação pelos diversos atores, é expandida para o contexto de ação pública. Neste ínterim, as docentes representam a formação continuada como importante estratégia que possibilita reflexão sobre as práticas desenvolvidas na sala de aula, o que contribui para o desenvolvimento profissional.

Por fim, trazemos a dissertação intitulada “Constituição da docência nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior”, desenvolvida por Xavier (2021), no período de Agosto de 2020 a Junho de 2021. Sob à luz da sociologia figuracional de Norbert Elias, destacando o seu conceito de interdependência e, também, Antônio Nóvoa e seu pensamento acerca de abordagens (auto)biográficas, o autor se debruça sobre a constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada no estudo exploratório que utiliza-se de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 05 docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que estão envolvidos na gestão de seus colegiados de cursos ou em outros mecanismos institucionais na universidade, e trazendo os discentes para quem lecionam como corpus da pesquisa (Xavier, 2021).

Como resultado, o estudo aponta que a constituição da identidade docente se trata de um compromisso ético-educativo do professor com a prática e com os pares e

reconhece a processualidade figurativa docente, mostrando a necessidade de uma formação continuada (Xavier, 2021) e do comprometimento com o aluno. Além disso, enfatiza através das narrativas dos docentes, que é essencial avançar nas políticas inclusivas e em prol da acessibilidade e da inclusão do público da Educação Especial, tanto no contexto universitário quanto fora dele.

Os estudos evidenciados neste segundo bloco do balanço de produções, deixam claro a importância da junção entre a teoria e a prática e da formação continuada como ferramentas de superação dos desafios encontrados no cotidiano escolar, levando em consideração o comprometimento com o aluno e com uma educação de qualidade.

Compreendemos, assim como Tardif (2009), que a teoria e a prática, na formação de professores/as, precisam estar articuladas. A partir dessa concepção é necessário que o/a professor/a compreenda que as suas atividades pedagógicas se consolidam entre a teoria e a prática, já que toda prática tem uma teoria subjacente e, toda teoria fundamenta uma prática.

Nesses termos, em outra obra, Tardif (2008, p. 287) enfatiza que “[...] as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”.

No que concerne especificamente à prática, Pimenta (2005, p. 71), argumenta que “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la”.

Concordamos com a autora, entendendo que teoria e prática são elementos indissociáveis e que se complementam. Enquanto a teoria fornece fundamentos e conceitos necessários para embasar a prática, a prática permite a aplicação desses conceitos, tornando possível o aprimoramento das estratégias pedagógicas.

No bojo desse debate, Nóvoa (2002), nos ajuda a pensar em como a formação continuada pode ser fonte de conhecimento para lidar com as adversidades da profissão docente, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de estudantes público da Educação Especial:

A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (Nóvoa, 2002, p. 56).

No que concerne aos processos de inclusão dos estudantes público da Educação Especial na escola comum, Moreira (2005) argumenta que esses processos têm representado um desafio, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. O que confere no campo da pesquisa, a necessidade de produção de conhecimentos que contribuam com reflexões de modo a adensar as investigações na articulação dessas áreas: formação de professores e Educação Especial.

Na análise dessa articulação, destacamos os argumentos de Dorziat (2011) que aponta os desafios contemporâneos, legitimados nas atitudes dos professores face à presença de estudantes público da Educação Especial inseridos em suas salas de aula. Nessas circunstâncias faz-se importante destacar alguns fatores, entre eles: “[...] concepções e representações sociais relativas à deficiência, à diferença, à diversidade, às dificuldades de aprendizagem; e dos recursos e mecanismos de financiamento [...]” (Dorziat, 2011, p. 143).

Assim, a partir desses indicativos, compreendemos que no trabalho pedagógico desenvolvido com o estudante público da Educação Especial, o/a professor/a precisa articular os conhecimentos produzidos durante a sua formação inicial e continuada às possibilidades e aos desafios emergidos no cotidiano do seu trabalho.

Concluindo essa ideia, concordamos que para a constituição da qualidade do trabalho docente, precisamos de “[...] profissionais que sejam capazes de criar ambientes educativos em que os diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, possam desenvolver-se no processo de ensino-aprendizagem” (Jesus, 2002 *apud* Almeida; Martins, 2009, p. 24-25).

As pesquisas analisadas nesta revisão de literatura apresentam diversas potencialidades e desafios relacionados à formação de professores/as e a Educação Especial em uma abordagem inclusiva, ligados à constituição da identidade docente.

Entre eles, podemos ressaltar as motivações para a escolha do curso de Educação Física, que começam já nas experiências dos estudantes durante a Educação Básica, fornecendo contribuições significativas para a construção da identidade do professor e valorizando as experiências vivenciadas ao longo da vida.

Além disso, nesta análise, é importante notar que a formação de professores/as vai além de competências e habilidades, levando em consideração suas experiências, crenças e histórias de vida.

Por outro lado, os estudos ressaltam questões relacionadas à formação inicial, destacando que as iniciativas das Instituições de Ensino Superior (IES) para preparar

seus alunos, especialmente ao oferecer conteúdos e métodos que estejam mais próximos da realidade da Educação Básica, estão distantes da realidade do futuro campo de atuação profissional, tendendo muitas vezes à adequação de exigências impostas pelo mercado de trabalho.

Neste contexto, no que diz respeito à Educação Especial e ao trabalho realizado com estudantes público da Educação Especial, as pesquisas indicam uma falta de preparo ainda mais acentuada, com os graduandos recebendo uma qualificação mínima. Apresentam ainda, divergências entre os princípios fundamentais e a concepção sobre a Educação Especial na formação docente, além de não promoverem a articulação entre a teoria e a prática no trabalho realizado com estudantes público da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva.

Por conseguinte, os estudos sugerem a reformulação do Projeto Político Pedagógico das IES (Instituições de Ensino Superior), objetivando a correção das incoerências e divergências contidas no processo de formação docente, para um completo e adequado desenvolvimento profissional. Apontam para a importância da formação continuada nesse desenvolvimento, atribuindo valor às experiências e se apoiando na reflexão das práticas desenvolvidas na sala de aula, além do mais, demonstram que a constituição da identidade dos/as professores/as se trata de um compromisso ético-educativo com a prática e com os pares.

Diante dos pontos apresentados, destacamos que ser professor/a faz parte de uma jornada inconclusa, que nunca termina e que atribui características à identidade docente, que vão se moldando e remoldando com o decorrer do tempo e das experiências, seja na vida pessoal ou profissional. Segundo Nóvoa “[...] a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida” (Nóvoa, 2019, p. 9).

Concordamos com o autor, e buscamos evidências que nos mostrem como tais elementos estão atrelados ao modo como cada profissional desempenha suas atividades no processo de ensino-aprendizagem, particularmente com estudantes público da Educação Especial. Posto isso, retornamos à questão central desse estudo, buscando compreender “Qual a percepção dos professores/as de Educação Física sobre a sua constituição profissional, e como influencia o planejamento e a sua prática pedagógica com estudantes público da Educação Especial?”

Na tentativa de responder à essa pergunta, no capítulo seguinte, será apresentado a base teórica deste estudo. À luz do sociólogo alemão Norbert Elias, que possui a

teoria intitulada de Sociologia figuracional, buscaremos “[...] investigar como ocorrem as transformações não-planejadas, mas direcionadas, das estruturas da sociedade e da personalidade e como podem ser explicadas (Elias, 2006, p. 225). A partir daí, alcançar subsídios para compreender como as mudanças no percurso da constituição profissional e na estrutura da personalidade de cada indivíduo, em especial de professores/as de Educação Física, podem afetar suas práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que os descritores empregados na revisão de literatura deste estudo geraram poucos resultados nas plataformas digitais de pesquisa acadêmica, assim, podemos considerá-lo significativo para o campo acadêmico. Além disso, segundo dados do censo escolar brasileiro, disponibilizados pelo INEP, Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, o número de matrículas de estudantes público da Educação Especial na Educação Básica, entre os anos de 2019 e 2023, teve um aumento de 41,6%, chegando a mais de 1,7 milhões, o que torna o trabalho do/a professor/a, em especial de Educação Física, voltado para esse público, de grande relevância.

Dessa forma, este estudo oferece uma contribuição significativa para o campo da Educação, introduzindo uma temática inovadora, com a preocupação de favorecer uma melhor qualidade das práticas pedagógicas que envolvam essa população e o desenvolvimento de pesquisas futuras.

Para o próximo capítulo, apresentamos um breve percurso histórico da Educação Especial e da Educação Física e as relações existentes entre essas duas áreas.

2. MOVIMENTOS INCLUSIVOS: TECENDO DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Este capítulo foi elaborado para deixar em evidência quem consideramos estudantes público da Educação Especial, e como se configura a perspectiva inclusiva que conduziremos no decorrer desta pesquisa. Faz-se necessário trazer breves elementos das trajetórias da Educação Especial e da Educação Física, do passado até os dias atuais, para como nos afirma Januzzi (2006, p. 2), “[...] clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções”.

Sob o mesmo ponto de vista, com base na abordagem sociológica de Elias, que de forma flexível nos ajuda a analisar a especificidade de cada problemática e considera a multiplicidade das diferenças temporais e sociais, o pesquisador pode aprofundar sua análise para além das abordagens pautadas na dicotomia entre indivíduo e sociedade (Elias, 2006, 2014).

O autor compreende as problemáticas sociais como originadas nas ações recíprocas dos indivíduos (ações individuais em conjunto) e reconduz o movimento ao passado, na busca de reconstruir os caminhos percorridos por essa problemática. Esse processo configura uma longa trajetória a ser constituída, estendendo-se como uma teia que procura encontrar e explicar as interconexões entre as diversas esferas sociais.

Dessa forma, Elias desempenha um papel importante na compreensão da trajetória da Educação Especial e da Educação Física, destacando a necessidade de entender o passado para interpretar o futuro. Ele observa que “surge como evidência para muitas pessoas que a descrição de qualquer tendência a longo prazo no fluxo figuracional dos acontecimentos passados implica, imediatamente, uma previsão definitiva para o futuro (Elias, 2014, p. 173).

Em relação à Educação Especial no Brasil, o atendimento relacionado às pessoas com deficiência começa a se tornar visível no final do século XVIII e início do século XIX, especialmente com a disseminação das ideias liberais. Antes desse período, existem poucos registros sobre a educação de pessoas com deficiência, tanto no mundo quanto no Brasil. Além disso, Januzzi (2006) nos chama a atenção para uma mudança na concepção sobre deficiência ao longo dos séculos, que foi impulsionada

por movimentos sociais e científicos, os quais contribuíram significativamente para o ensino direcionado a esses indivíduos.

Na história da humanidade, Aranha (2001) revela que, na Idade Antiga, esses indivíduos eram abandonados, caçados e abolidos, simplesmente por apresentarem características diferentes das demais pessoas consideradas normais. Já na Idade Média, o tratamento dispensado a essas pessoas variava conforme a comunidade em que estavam inseridos, alternando entre a filantropia e a punição, mas sempre com características de exclusão.

Acrescentando a essas considerações, Mazzotta (2001) ressalta que, por volta do século XVIII, o conhecimento científico mundial sobre deficiências era bastante limitado. Essa carência de informações, aliada à perspectiva religiosa que considera Deus como perfeito e o homem como sua imagem e semelhança, contribuiu para a formação da ideia de que os indivíduos com deficiência são imperfeitos, ou seja, não se assemelham a Deus. Além disso, essa visão é reforçada pela representação de pessoas com deficiência que são citadas na Bíblia², que retratadas na forma de pedintes ou pessoas rejeitadas pela comunidade, tanto por entenderem tal condição como uma punição divina quanto por medo da enfermidade (Aranha, 2001).

No Brasil, de acordo com Januzzi (2006), desde o século XVIII, as Santas Casas de Misericórdia desempenhavam um papel significativo no atendimento às pessoas com deficiência. Antes dessa época, acredita-se que essas instituições, que acolhiam crianças abandonadas, também recebiam crianças com deficiências físicas e mentais. Nos anos anteriores à ação dessas instituições, as oportunidades de aprendizagem para essa população eram excludentes e esses indivíduos eram frequentemente isolados e relegados à marginalização. Por outro lado, havia uma omissão por parte da sociedade, por entender que a deficiência se tratava de uma condição imutável. As primeiras medidas educacionais que se transformaram em atendimento educacional, eram chamadas, dentre outros nomes, de “Pedagogia dos Anormais” e “Pedagogia da assistência social”.

Já no século XIX, Januzzi (2006) nos diz que, apesar de a constituição de 1824 garantir a instrução primária e gratuita a todos, menos de 2% da população era alfabetizada. Em uma nação que apresentava uma economia predominantemente agrária, o governo não demonstrava interesse em favorecer a educação por

² De acordo com Aranha (2001), na Bíblia, normalmente, eram cegos, mancos e leprosos

compreender que tal educação não seria útil para as atividades laborais. Como resultado, a manifestação da educação de crianças com deficiência apresentava pouquíssimos registros, e era considerada, praticamente, inexistente.

Ainda nesse período, Mazzotta (2001) e Januzzi (2006) salientam que o contato de brasileiros, especialmente dos filhos da elite que estudaram no exterior, com as ideias e experiências concretizadas na Europa e nos Estados Unidos, inspirou a organização de serviços destinados ao atendimento de pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais e físicas, o que se tornou uma iniciativa oficial do país. De acordo com Mazzotta (2001), uma mudança importante no rumo dos acontecimentos foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos cegos, por D. Pedro II, no ano de 1854, a partir da qual outras instituições foram estabelecidas para atender às diferentes deficiências.

Nesse cenário, Januzzi (2006) observa que, no que diz respeito aos aspectos educacionais de pessoas com deficiência, predominava uma abordagem médica, seguida por pedagogos fortemente influenciados pela psicologia, conhecida como abordagem psicopedagógica. Essa perspectiva prevaleceu desde o início da educação de deficientes e se manteve até aproximadamente 1930. A autora também destaca, a existência de asilos e de classes anexas a hospitais psiquiátricos, além de classes adjuntas às escolas regulares, o que indica que a deficiência era vista como uma forma de doença. Em 1890, com a reforma Benjamin Constant (decreto número 981 de 8 de Novembro), houve uma melhora expressiva no eixo científico da sociedade, que resultou na valorização de aspectos do ensino para deficientes, especialmente de cegos e surdos.

Até o século XX, nota-se que as políticas públicas eram voltadas para uma perspectiva de exclusão e segregação, levando as pessoas com deficiência a serem instruídas em locais separados e em instituições escolares específicas. Nesse contexto, destacam-se algumas instituições relevantes, como a Pestalozzi, fundada em 1927, no Rio Grande do Sul, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), criada em 1950 em São Paulo e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de 1954 na cidade do Rio de Janeiro.

Foi somente no final dos anos 1950 e no início da década de 1960 que se intensificou a mobilização por parte da sociedade civil em favor de uma educação mais inclusiva. A partir desse momento, começaram a surgir na política educacional brasileira “a inclusão de deficientes, da educação de excepcionais ou da educação especial” (Mazzotta, 2001, p. 27). Isso ocorreu principalmente por meio da criação da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu título X, artigo 88, aborda a educação do excepcional: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, baseando-se ainda, em modelos assistencialistas e segregacionistas.

Já na década de 1970, um dos acontecimentos que foi considerado como um marco na educação do deficiente foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que passou a ter a responsabilidade de formular, expandir e melhorar as ações de educação especial no Brasil (Januzzi, 2006). Somado a isso, a Lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961 e em seu Artigo 9º estabeleceu como público-alvo “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Durante esse período, houve uma mudança de perspectiva, passando da segregação para a integração. Segundo Mantoan (2003, p. 15-16), essa mudança refere-se à “inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns”, ou “o especial na educação”. No entanto, essa inserção não implica que esses alunos sejam realmente contemplados por práticas pedagógicas que atendam suas necessidades, o que resulta na exigência de que o aluno se adapte à escola, em vez do contrário.

A partir da Constituição Federal do Brasil (1988), que em seu artigo 205, evidencia o direito de todos à Educação e estabelece que o ensino deve ser oferecido com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, importantes avanços foram alcançados, incluindo benefícios para pessoas com deficiência. Esse marco deu início a um debate mais amplo sobre inclusão e os direitos de pessoas com deficiência, discussões que se tornaram ainda mais intensas a partir da década de 1990 e continuam até os dias atuais.

Com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), percebeu-se a necessidade de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional dos países, reconhecendo a importância da diversidade e o direito de todas as crianças à educação, respeitando suas diversas especificidades. Esse documento representou um marco na Educação Especial e uma referência para a Educação Inclusiva em todo o mundo.

No Brasil, existem diversos documentos que tratam da Educação Especial e trouxeram mudanças significativas para essa área, dentre eles, podemos destacar a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Resolução 02 de 2001 (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil,

2008), a Resolução 04 de 2009 (Brasil, 2009) e o Decreto nº 7611, de 2011 (Brasil, 2011).

Por Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, deixa em evidência que, trata-se de uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação³ e que é oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, sendo o seu público educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

E para a compreensão de uma educação que seja, de fato, direito de todos, assumimos a perspectiva de inclusão, de Drago (2011, p. 34):

Inclusão escolar é a inserção de alunos com deficiências em uma escola que reconhece e valoriza a heterogeneidade dos mesmos, procurando desenvolver as suas diferentes potencialidades por meio de uma prática de ensino flexível e que busca o que há de melhor em cada um, suas aptidões, habilidades, e os seus potenciais sem propostas de ensino apartado.

Dessa forma, a inclusão escolar leva em consideração as especificidades de cada aluno, o que implica a necessidade de desenvolver um planejamento e práticas pedagógicas que se adequem a esses indivíduos. É importante ressaltar que essa abordagem se aplica a todas as disciplinas, incluindo a Educação Física, e abrange todos os alunos, independentemente de sua etnia, religião, condições psicológicas, classes sociais, características físicas, mentais ou sensoriais, entre outras condições.

2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA: CORPO E INCLUSÃO

A partir do pressuposto de que a Educação Especial e a Educação Física estão interligadas para a elaboração de práticas pedagógicas adequadas que atendam aos estudantes público da Educação Especial, com o objetivo de promover seu desenvolvimento de forma integral, podemos considerar que esses dois elementos mantêm uma relação de interdependência, na qual, constituem características e comportamentos que estão em constante mudança.

Posto isso, acreditamos ser relevante trazer, de forma breve, o percurso histórico da Educação Física, desde suas origens até o formato que conhecemos hoje⁴.

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, define como “níveis de ensino” a Educação básica e o Ensino Superior

⁴ Componente Curricular obrigatório da Educação Básica

Iniciamos com a perspectiva de Oliveira (2004), que corrobora os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física de 1997, afirmando que a Educação Física se fundamenta nas concepções de corpo e movimento e aponta que, a importância de desenvolver capacidades físicas está intrinsecamente ligada à sobrevivência do ser humano no período pré-histórico, seja para obtenção de alimento através da caça, ou para a defesa contra perigos.

Na Grécia antiga, a Educação Física era concebida como um meio de preparação tanto para a guerra quanto para os Jogos Olímpicos. Durante a Idade Média, com o surgimento de uma visão de vida voltada exclusivamente para o aspecto espiritual, o corpo foi negligenciado em favor da ênfase na alma. No entanto, com a chegada do Renascimento na Europa, no final do século XIV, houve uma revalorização do belo, o que levou, novamente, a atribuir mais importância ao corpo. Corpo esse que inspirou diversos pensadores a explorar a relevância dos exercícios físicos, consolidando a Educação Física, já no século XIX, no campo pedagógico, como disciplina escolar, com o objetivo de melhorar a saúde e a aptidão física dos estudantes (Oliveira, 2004).

Ainda no século XIX, o advento da Revolução Industrial e da Revolução Francesa trouxe uma nova perspectiva sobre a Educação Física. O crescimento urbano, o aumento das jornadas de trabalho e a escassez de áreas ao ar livre para a prática de exercícios, geraram a necessidade de espaços e métodos específicos para a atividade física. Assim, começaram a ganhar destaque na sociedade as correntes de ginástica alemã, nórdica⁵ e francesa, juntamente com a corrente Inglesa, que se baseava em diversos esportes (Oliveira, 2004).

No Brasil, durante o período do Império e inserido no contexto das influências europeias, as aulas de Educação Física tiveram seu início com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. Posteriormente, em 1882, o parecer de Rui Barbosa⁶ sobre o Projeto 224⁷ trouxe a equiparação dessa disciplina às demais. Nesse início da Educação Física no Brasil, as atividades físicas eram frequentemente relacionadas ao trabalho escravo, resultando em uma baixa adesão entre os praticantes, uma vez que a Educação, de modo geral, era direcionada à elite brasileira, que não a via com “bons olhos” (Brasil, 1997).

⁵ Neste caso, nos referimos à Dinamarca e à Suécia

⁶ Político brasileiro e relator do Parecer à época

⁷ Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de Abril de 1879, da Instrução Pública

Em seguida, no século XX, foram criadas diversas escolas militares com foco na Educação física. De acordo com o estudo de Secretaria, Cardoso e Nicoletti (2022, p. 65): “historicamente os cursos em Educação Física iniciaram em 1910 com o curso provisório de Educação Física do Exército”, Tais cursos se inspiravam nos métodos de ensino das escolas alemã, sueca e francesa, que por sua vez, eram influenciados por abordagens eugenistas⁸ e higienistas⁹, respectivamente (Brasil, 1997). A implementação dos cursos teve início em 1910, no exército, sendo os professores ex-atletas e médicos.

No período da Segunda Guerra Mundial, utilizava-se a disciplina na busca de ofertar corpos preparados fisicamente para proteger o país. Após a guerra, entre o fim do Estado Novo (1945) e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, que tornava a Educação Física obrigatória no ensino primário e médio, ocorreu um intenso debate sobre o sistema educacional brasileiro. Nesse período, os investimentos em Educação Física aumentaram significativamente, com o esporte sendo adotado como modelo de ensino, um processo conhecido como esportivização (Brasil, 1997).

Já no período da Ditadura Militar, buscou-se utilizar o esporte como ferramenta para promover o país como potência esportiva, e os cursos de Licenciatura em Educação Física passaram a ser voltados para a formação nesta perspectiva esportivista (Secretaria; Cardoso; Nicoletti, 2022).

A partir da década de 1980, o modelo que priorizava os esportes e condicionava os alunos conforme seu desenvolvimento motor individual começou a ser questionado. Isso levou ao fortalecimento da abordagem do desenvolvimento psicomotor, que passa a considerar o aluno de forma integral, levando em conta seus aspectos físicos, sociais e emocionais, possibilitando o surgimento de novas tendências na Educação física escolar que articulam diferentes teorias psicológicas, sociológicas e também concepções filosóficas (Brasil, 1997).

Atualmente, nesse ínterim, a Educação Física assumiu a função de componente curricular obrigatório para a Educação Básica, visto que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96, especificamente em seu art. 26º Inciso 3º,

⁸ Ideia que associava a Educação Física à seleção genética dos indivíduos, praticado, principalmente, pela ideologia Nazista e Facista (Brasil, 1997)

⁹ Ideia que associava a Educação Física à prevenção de doenças e a melhora da saúde da população

estabelece que a partir dessa Lei, a Educação Física passaria a ser integrada à proposta pedagógica da escola, sendo sua prática facultativa em alguns casos específicos.

A Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para os cursos de graduação em Educação Física, em seu art. 3º, define a Educação Física e seu objeto de estudo:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (Brasil, 2018).

Além disso, ainda de acordo com o documento, o curso é dividido em duas modalidades, com diferentes campos de atuação, a Licenciatura e o Bacharelado. A primeira, permite que o professor/a atue nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, enquanto na segunda, o profissional tem a permissão de atuar com grupos de diversas idades e em locais não-formais, ou seja, fora da escola.

Os profissionais de Educação Física que atuam no âmbito escolar, estão em constante contato com os estudantes público da Educação Especial, e segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais desta disciplina, “A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e inserção social”. (Brasil, 1997, p. 26)

Durante essa trajetória, é possível perceber a inter-relação entre a Educação Especial e a Educação Física, fundamentada no princípio de que a Educação Especial é uma modalidade que permeia todos os níveis de ensino, garantindo assim, que a Educação Física, por se tratar de um componente curricular obrigatório, também seja contemplada.

A inter-relação entre a Educação Física e a Educação Especial culmina nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as em suas aulas com estudantes público-alvo da Educação Especial. Essas práticas não se limitam à transmissão de conhecimentos, mas abrangem estratégias que favorecem o desenvolvimento integral e a inclusão social desses alunos.

Nesse sentido, é fundamental compreender o conceito de “práticas pedagógicas”, que, segundo Gomes (2022, p. 84),

[...] consistem em um procedimento ou uma maneira de proceder que conduz a criança ao processo de aprendizagem e desenvolvimento necessários à sua participação social nos diferentes contextos sociais em que esteja inserida. Dessa maneira, as práticas pedagógicas não apenas se restringem somente à sala de aula, senão abrangem os diferentes espaços da instituição escolar onde haja possibilidades de interação com o outro.

Isso significa que o trabalho docente vai além do ambiente formal de ensino, estendendo-se a todos os espaços escolares onde ocorram interações significativas. Essa perspectiva se alinha às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Educação Física, que destacam a necessidade de os/as profissionais diagnosticarem interesses, expectativas e necessidades de diversos públicos, incluindo pessoas com deficiência, para planejar, avaliar e orientar atividades físicas de forma inclusiva (Brasil, 2018).

Diante disso, percebe-se que o/a professor/a de Educação Física tem um papel central na construção de um planejamento pedagógico com acessibilidade curricular, utilizando métodos e técnicas que contemplem a diversidade. No entanto, estudos como os de Baez (2008) e Louzada (2017) apontam que a formação inicial muitas vezes não é suficiente para preparar os/as docentes para a realidade das escolas, especialmente no que diz respeito à Educação Especial. Os autores destacam, então, a articulação entre teoria e prática, a vivência em estágios com turmas inclusivas e a formação continuada como caminhos essenciais para que os/as professores/as se mantenham atualizados e qualificados para atender às demandas desses/as alunos/as.

Dessa forma, podemos inferir que a conexão entre os conhecimentos teóricos, as experiências de práticas pedagógicas e a constante formação continuada é fundamental para garantir uma atuação docente mais efetiva e inclusiva na Educação Física.

Ademais, com o crescimento significativo das matrículas de estudantes que fazem parte do público da Educação Especial, novos desafios são impostos à Educação como um todo, exigindo que todos os professores, inclusive os de Educação Física, estejam capacitados para implementar práticas pedagógicas inclusivas voltadas a esses estudantes.

A partir do exposto, no próximo capítulo trataremos sobre a sociologia figuracional de Norbert Elias, teoria adotada nesta pesquisa como marco teórico-epistemológico, contextualizando suas obras e conceitos com a temática investigada.

3. CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL E FIGURAÇÕES VIVIDAS NAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO: UM OLHAR SOCIOLÓGICO-FIGURACIONAL

A realização deste estudo buscou inspiração em conceitos formulados pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1897-1990), a partir da sua teoria intitulada sociologia figuracional, promovendo um diálogo com Antônio Nóvoa e com algumas contribuições de outros autores. Especificamente, buscamos trabalhar com os argumentos de Elias relativos à “interdependência indivíduo e sociedade” e processos “sociogênicos e psicogênicos” na compreensão da gênese de uma profissão. Em especial, a profissão de professor/a e, em particular, de professor/a de Educação Física.

Em articulação a essas noções conceituais, entendemos ser necessário compreender outras noções elaboradas por Norbert Elias, emergidas em diferentes obras. Para Elias (1994), indivíduo e sociedade são indissociáveis. A constituição individual (psicogênese) está numa relação de interdependência com a constituição da sociedade (sociogênese).

Neste capítulo, em primeiro lugar, iniciaremos com um breve percurso histórico da vida do autor. Em seguida, será realizada a explanação dos conceitos necessários para as reflexões referentes à temática. Neste sentido, tais conceitos proporcionaram mecanismos que facilitaram as análises e o desenvolvimento desta pesquisa.

A apresentação, a seguir, do percurso histórico de Norbert Elias, tem por objetivo atribuir a devida importância aos pensamentos do autor e, sobretudo, evidenciar como a “história” está intrinsecamente ligada à Sociologia na tarefa de compreender os processos sociais (Elias, 2006).

O sociólogo Norbert Elias nasceu em 22 de junho de 1897, na cidade de Breslau, anteriormente localizada na Alemanha antiga e que hoje é conhecida como Wrocław, situada na Polônia. O autor alemão faleceu em 1º de agosto de 1990, em Amsterdã, na Holanda.

Ele é conhecido por desenvolver a teoria da "Sociologia Figuracional" e seu reconhecimento foi tardio devido ao longo período desde a escrita até a publicação de suas obras. Isso é evidenciado pelo fato de que sua obra mais importante, “O processo civilizador”, escrita entre os anos de 1937 e 1939, só foi definitivamente publicada em 1969 (Leão, 2007). Com diversas obras lançadas, as teorias de Elias abrangem uma ampla gama de áreas de pesquisa.

Único filho de uma família judia, Norbert Elias teve que enfrentar situações de anti-semitismo ao longo de sua vida. Em 1915, ingressou no serviço militar e participou ativamente da Primeira Guerra Mundial, servindo em combate pelo exército alemão.

Aos 15 ou 16 anos, manifestou o desejo de seguir a carreira docente em sua turma, mas ouviu de um colega a decepcionante afirmação: "O caminho que leva a esta carreira te foi barrado desde o nascimento" (Elias, 2001, p.19). Pelo fato de ser judeu, Elias sabia que essa ambição estava, teoricamente, distante de sua realidade. No entanto, desde muito novo, apesar de reconhecer os possíveis obstáculos, Elias nos diz que "soube muito cedo o que queria fazer: queria ir para a universidade, queria ensinar e pesquisar. Soube isso desde minha primeira infância, e trabalhei tenazmente para atingir esse objetivo, mesmo que as vezes me parecesse impossível" (Elias, 2001, p. 22).

Elias, formado em filosofia, também cursou medicina, porém acabou abandonando o curso. Em 1924, defendeu sua tese em filosofia. Devido à forte inflação que assolava a Alemanha naquela época, precisou trabalhar por um período em uma fábrica para sustentar seus pais. Após passar por algumas experiências e sentir a necessidade de "erguer o véu das dissimulações", decidiu mudar para a área da sociologia. Ele justificou essa decisão dizendo: "[...] depois de minha experiência durante a guerra e na fábrica, era natural que quisesse fazer estudos que estivessem mais próximos da realidade da vida" (Elias, 2001, p.44).

Em seguida, Elias decide deixar sua cidade natal para uma viagem de estudos em Heidelberg, Alemanha. Através de contatos com outros sociólogos, consegue tornar-se assistente de Karl Mannheim, (famoso sociólogo de origem húngara) na Universidade de Frankfurt, em 1930. Com receio da ascensão do nazismo, toma a decisão de deixar a Alemanha em 1933. Exila-se brevemente na França antes de partir para a Inglaterra (Leão, 2007).

Em 1954, Elias tornou-se professor de sociologia na Universidade de Leicester, na Inglaterra, onde trabalhou até 1962. Após aposentar-se, aceitou um convite para lecionar na Universidade de Gana. Permaneceu no país até 1964, quando retornou a Leicester.

A partir desse momento, Norbert Elias se dedicou à organização e realização de seminários. Foi nesse período que a maioria de suas obras foi publicada e reconhecida.

Após se aposentar e alcançar o tão almejado destaque acadêmico ao longo de sua vida, o autor faleceu em 1990, na cidade de Amsterdã, na Holanda (Leão, 2007).

A trajetória pessoal e acadêmica de Norbert Elias, a longo prazo, nos leva a refletir sobre como suas experiências de vida, baseadas nas relações de interdependência humana, não apenas o conduziram à conquista do cargo almejado de professor universitário, mas também em sua forma de agir e pensar, em sua constituição individual, na sua psicogênese.

3.1 GÊNESE DA PROFISSÃO PROFESSOR

Observamos que a análise da origem da profissão naval, um estudo desenvolvido por Norbert Elias, pode constituir uma referência para a compreensão de diferentes profissões, se relacionando assim, às reflexões feitas por Antônio Nóvoa sobre o surgimento da profissão de professor. Com esse entendimento, pretendemos realizar um diálogo entre esses dois autores neste trecho do capítulo. Seguindo essa direção, no que se refere à caracterização do profissional docente, recorreremos às contribuições de Maurice Tardif, que nos evidencia as características e requisitos necessários para a atuação profissional por parte dos professores.

Porém, antes de prosseguirmos com a sequência que foi proposta neste estudo, vale destacar um ponto importante acerca do conceito de “formação” e de “formação de professores”. Ancoramo-nos na perspectiva de que, “A formação também pode ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito” (Garcia, 1999, p. 19).

Nessa abordagem, ao utilizar Norbert Elias como referência, podemos observar que o desenvolvimento da estrutura individual (maturação interna) está intrinsecamente ligado às transformações pessoais que ocorrem no indivíduo, ou seja, à sua psicogênese. Por outro lado, as experiências e aprendizagens só são constituídas pelas inter-relações entre a sociedade e o indivíduo, caracterizando a sociogênese. Dessa forma, os conceitos de psicogênese e sociogênese se complementam e são indissociáveis, sendo fundamentais para compreendermos o processo de formação e desenvolvimento humano.

Esse pensamento também se relaciona com a concepção de formação de professores, que segundo Garcia (1999, p. 26), nos diz tratar-se de “[...] uma área de

conhecimentos e investigação [...] que se centra no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional”. Os conceitos de psicogênese e sociogênese serão explorados no decorrer deste tópico.

Retomando ao que foi proposto no início deste capítulo, iniciamos a discussão com Elias (2006), que nos ajuda na compreensão sobre a gênese de uma profissão. O autor desenvolve um estudo sobre a recém-surgida profissão de oficial naval, entre os séculos XV e XVI durante o período das grandes navegações na Inglaterra.

Segundo Elias (2006), uma profissão é um conjunto especializado de relações humanas, que vão se constituindo num processo histórico de longa duração. A partir dessa afirmação, ele argumenta que estudar a gênese de uma profissão vai muito além de estudar os primeiros indivíduos que desempenharam e desenvolveram certas funções e relações, mas sobretudo, se concentrar na análise de tais funções e relações. Além do mais, as profissões, mesmo após a morte dos seus representantes, continuam existindo, pressupondo que tal existência é independente de seus indivíduos.

Notamos que a preocupação de Elias se concentra no estudo do desenvolvimento de funções específicas, que hoje são conhecidas como profissões, porém, em especial, o autor se apoia no núcleo das relações humanas existentes nesse processo e nas dificuldades e conflitos enfrentados por esses indivíduos coletivos que, em conjunto, as criam e as significam.

A interação entre o surgimento de novas necessidades humanas e de meios especializados para satisfazê-las são fatores que contribuem para o surgimento de uma profissão. Trata-se de um processo de tentativa e erro, efetuada por esses indivíduos. Apesar de tal indício, a gênese de uma profissão está acima da soma total de seus indivíduos, possuindo um modelo particular. Cada profissão tem seus próprios problemas e desafios, que vão, em curto prazo, sendo apresentados e solucionados por seus profissionais. Tais soluções caminham em direção à “perfeição” e objetivam um bem maior, que é o desenvolvimento a longo prazo da sua profissão (Elias, 2006).

Elias aponta que o desenvolvimento das profissões se trata de um processo relacional, com uma rede de relações humanas interdependentes, e o define como uma constituição social. Nesses termos, podemos sugerir que a profissão professor está inserida nesse contexto, tendo em vista que apresenta como característica o seu desenvolvimento, de um modo geral, a partir das relações de interdependência humana, no qual, consideramos o docente como um ser social.

Compreendemos ser importante entender o percurso de desenvolvimento das funções e da imagem dos professores ao longo do tempo, para que tenhamos uma reflexão sobre o mesmo na atualidade. Antônio Nóvoa (1992, 1995), nos mostra aproximações com a perspectiva de Norbert Elias, quando nos apresenta o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação da profissão docente através de suas obras.

Nóvoa (1992, 1995) ressalta que a origem da profissão de professor está inicialmente ligada a instituições religiosas, frequentemente desempenhada por padres ou indivíduos com pouca ou nenhuma formação específica, provenientes de diversas origens.

A partir da segunda metade do século XVIII, houve a estatização do ensino, no qual o estado exerceu o seu domínio e determinou a implementação do professor laico. Começou assim a se delinear um modelo de professor, com um corpo de saberes e técnicas necessários à atividade docente, além da presença de um conjunto de normas e valores.

Assim, foi estabelecida uma participação mais ativa e aprofundada na educação, resultando na homogeneização, hierarquização e unificação do corpo docente. A escola torna-se um local considerado como um meio de ascensão social, incentivando uma busca crescente por parte da sociedade. A luta pela estruturação e valorização da profissão docente atravessa séculos (Nóvoa, 1995).

Antônio Nóvoa (1995, 1992), aponta que a consolidação da profissão professor foi resultado de lutas e movimentos reivindicatórios, que buscavam valorização salarial, melhores condições de trabalho e reconhecimento da importância do papel do professor na sociedade. O autor evidencia a mudança da profissão docente, que não era mais vista como uma vocação individual e passa a ser considerada uma atividade de grande importância social. A formação e desenvolvimento dos indivíduos é de responsabilidade do professor, além da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No Brasil, a resolução CNE/CP N°4 de 29 de Maio de 2024, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, considerando a formação como um “[...] processo dinâmico e complexo [...]” (Brasil, 2024, p. 2). Apresenta como propósito uma formação de qualidade e a garantia de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

O documento está fundamentado em uma ampla visão sobre o contexto social e na importância e valorização dos saberes da ciência e da Educação Básica, em suas diferentes áreas de conhecimento, promovendo articulação entre a teoria e a prática. Além disso, considera o exercício da docência como uma ação educativa, que visa a integralidade dos professores em formação, enfatizando a socialização profissional (Brasil, 2024).

Já como princípios, busca garantir a oferta de programas e cursos de alta qualidade, promovendo a colaboração entre os diversos entes federativos. O objetivo é assegurar a liberdade de atuação, a equidade no acesso e permanência dos graduados, além de reconhecer as instituições e profissionais como peças fundamentais no processo de formação (Brasil, 2024).

Neste contexto, os professores atuam como agentes transformadores da realidade, buscando a perspectiva de um mundo sustentável e comprometidos em contribuir para a melhoria da educação no Brasil.

Por outro lado, aponta uma base comum curricular nacional, apresentando um currículo atualizado e compromissado com as práticas pedagógicas e que se aproxima com a educação básica. Entende a educação como um processo permanente e emancipatório que leva em consideração a especificidade do trabalho docente, o uso de tecnologias e o acesso à pesquisa, valorizando a reflexão crítica e o respeito às diferenças (Brasil, 2024).

O currículo é dividido em quatro segmentos distintos. O primeiro é a formação geral, que serve como base para todas as licenciaturas e engloba conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos. O segundo segmento é a formação específica, que aborda conteúdos das áreas de atuação. O terceiro segmento diz respeito às atividades acadêmicas e de extensão; enquanto o último segmento é dedicado ao estágio supervisionado (Brasil, 2024).

Tomando como sustentação toda essa trajetória da profissão professor citada anteriormente nesse capítulo, nos inclinamos à ideia de que muitos grupos docentes anteriores a nós, ao longo dos anos, diante de tensões e conflitos e passando por diversas configurações, foram responsáveis por toda a gama de mudanças relacionadas à profissão professor, inclusive na sua auto-imagem ao longo dos anos (Elias, 1998).

Desse modo, Elias (1990) também nos inspira com a noção de psicogênese e sociogênese, na compreensão de que são processos históricos e interdependentes. Para o autor,

A psicogênese do que constitui o adulto na sociedade civilizada não pode, por isso mesmo, ser compreendida se estudada independentemente da sociogênese de nossa "civilização". Por efeito de uma "lei sociogenética" básica, o indivíduo, em sua curta história, passa mais uma vez através de alguns dos processos que a sociedade experimentou em sua longa história (ELIAS, 1990, p. 15).

Nesses termos, podemos compreender que a sociogênese se configura em processo histórico de longa duração, assim como as diversas alterações que acontecem nas estruturas sociais em que os indivíduos estão inseridos e se relacionam. Já a psicogênese, por sua vez, diz respeito às transformações, em longo prazo, nas condutas e estruturação da personalidade dos indivíduos, que vão se modulando nas relações interdependentes históricas, culturais e sociais.

Seguindo nesse mesmo sentido, Norbert Elias (1998) nos chama a atenção para o que ele vai chamar de “fundo social de conhecimento”. Tal ideia se refere aos conhecimentos adquiridos por grupos humanos, que passam por um processo de desenvolvimento ao longo dos tempos e que estão em constante mudança. Cada indivíduo pertencente a esses grupos tem acesso ao conhecimento advindo das gerações anteriores, e tem a responsabilidade de preservar e aumentar esses saberes.

Posto isso, reconhecemos como fundamental, para a compreensão da constituição da imagem e da identidade docente ao longo dos séculos, a articulação que essa concepção possui com outro conceito Eliasiano, o de *habitus* social.

O *habitus* social é desenvolvido socialmente por meio de uma herança cultural, desde a infância e por intermédio da convivência com as pessoas que estão à sua volta. Acrescentando-se a isso, temos a ideia de que cada um é um ser singular dentro de determinado grupo, e que possui uma personalidade própria. O *habitus* social, simultaneamente, identifica e distingue o sujeito. Levando em consideração que ninguém é um “eu” separado de um “nós” e que quanto maior o número de configurações a que esse indivíduo pertença, mais complexo ele se torna. Segundo Elias:

Esse *habitus*, a composição dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros da sociedade. Dessa maneira, alguma coisa

brotam da linguagem comum que o indivíduo compartilha com os outros e que é, certamente, um componente do *habitus* social – um estilo mais ou menos individual, algo que poderia ser chamado de grafia individual inconfundível que brota na escrita social. (Elias, 1994, p. 150).

Ancorados nessa perspectiva, notamos a contribuição, não somente do *habitus* social, mas também dos grupos anteriores de professores, através do fundo social do conhecimento, para a constituição da identidade docente. Desta forma, no que se refere à identidade docente e à imagem do que é ser professor/a, concordamos com Peres, quando nos diz que: “Não somos a professora (ou os professores) de nossa memória, mas temos em nosso reservatório muito delas e deles em nós” (Peres, 2011, p. 3).

Nesse sentido, observamos que o *habitus* social e o fundo social do conhecimento possuem estreita relação no que se refere à imagem do que é ser professor. Trata-se de um legado deixado a nós, que deve ser preservado e aprimorado, para, assim, contribuir com as gerações futuras.

No que concerne ao saber docente e aos conhecimentos necessários para o desempenho da atividade do/a professor/a, Tardif (2002, p. 36) nos diz que: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

O processo de formação docente e aquisição de um saber plural está em constante construção. Enclinamo-nos a pensar, que é iniciada com suas experiências individuais e sociais, perpassando pelas redes de relações humanas no decorrer desse processo, antes mesmo de ingressar na graduação, considerando as experiências durante a formação inicial e continuada, a entrada na carreira docente, as relações com seus pares e familiares, dentre outras, em outras palavras, nas figurações desenvolvidas durante sua trajetória de vida.

Por fim, nesses termos, pensar a formação de professores implica considerar suas relações de interdependência com todo o contexto social, bem como com as relações estabelecidas nos seus processos de formação e atuação profissional. Se considerarmos essa formação vinculada às relações com os estudantes público da educação especial, a constituição docente se configura na interdependência com esses indivíduos.

Assumindo a perspectiva de que a formação de professores e a constituição profissional se processa em articulação com os movimentos e demandas culturais, sociais e históricas, que procuraremos conduzir nossa investigação inspirando-nos nos apontamentos de Norbert Elias. São as reflexões sobre essas noções teóricas Eliasianas que balizarão nossos percursos metodológicos na produção e análise dos dados, na intenção de analisar as percepções de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação docente com estudantes público da Educação Especial.

3.2 INDIVÍDUO-SOCIEDADE: PROCESSOS DA CONSTITUIÇÃO HUMANA

O primeiro conceito do sociólogo Norbert Elias que nos proporemos a desvelar diz respeito à noção de indissociabilidade entre indivíduo e sociedade, o que o difere de outros autores, como por exemplo, Weber e Durkheim, que atribuem prioridade a um desses dois elementos, ora ao indivíduo, ora à sociedade. A preocupação de Elias é de reordenar a compreensão sobre a sociedade, deixando de lado o pensamento dicotômico.

Para Elias, o conceito de indivíduo é um dos mais “confusos”, e o modo como ele é utilizado por muitos sociólogos [...] transmite a impressão de que se refere ao adulto isolado, independente dos outros, adulto esse que nunca foi criança (Elias, 2014, p. 127).

Esse entendimento nos leva à reflexão de que o indivíduo, muitas vezes, é considerado como a parte de um todo. Um elemento inacabado, que só existe para complementar, somando-se a outros, uma estrutura maior, que é a sociedade. A sociologia figuracional de Elias, nos conduz a concepção oposta à ideia de um indivíduo autônomo e independente.

Nos voltemos agora para as reflexões acerca da sociedade. Para Elias (1994), no imaginário social, as pessoas possuem a ideia de que uma sociedade é uma porção de pessoas juntas. Porém, o autor argumenta que vai muito além dessa definição, trata-se de uma porção de pessoas individuais, que apresentam diferenças quanto aos lugares que estão inseridas, quanto a época em que vivem e que não planejam as mudanças ocorridas em suas próprias sociedades. Por mais que o indivíduo deseje ser independente dos outros, ele é dependente.

Nesse ínterim, o autor nos apresenta sua teoria referente à relação de indissociabilidade entre indivíduo e sociedade “[...] a combinação, as relações de unidades de menor magnitude [...] dão origem a uma unidade de potência maior, que não pode ser compreendida quando suas partes são consideradas em isolamento, independente de suas relações.[...]” (Elias, 1994, p. 16).

Elias nos aponta a existência de redes de interdependência entre os indivíduos, evidenciando que cada pessoa está “[...] ligada a outras por laços invisíveis” (Elias 1994, p. 22) e que o modo como cada indivíduo se comporta, se constitui por meio de relações com outras pessoas, seja no presente ou no passado, se constitui a partir de tais redes. Ainda de acordo com o autor, para que possamos compreender esse fenômeno complexo, torna-se imprescindível “[...] desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e pensar em termos de relações e funções” (Elias 1994, p. 25).

O estado de vinculação ao qual os indivíduos estão submetidos, que forma sua individualidade e personalidade por intermédio das muitas interações com outros indivíduos e instituições, é chamado de interdependência. Cada indivíduo é dependente dos outros, e os comportamentos, por mais premeditados que sejam, geram reações, num modo geral, as quais não podemos prever (Elias, 1990). Por outro lado, as mudanças existentes nas relações mútuas entre tais indivíduos, à medida que vão se moldando e remoldando através das relações, é conceituada pelo autor como “fenômeno reticular” (Elias 1994, p. 29).

Associada à essa concepção, caracterizada por uma rede de interdependências, mencionadas por Elias, ao qual todos nós estamos inseridos, é importante destacar outra noção elaborada por Elias (2006), a noção de figurações. Para ele as figurações são marcadas pela conexão entre os indivíduos, e desses, com os diferentes grupos sociais. A transmissão de conhecimentos de uma geração para outra se configura como elemento essencial nas figurações, o que consolida a inserção do sujeito singular no “mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos” (Elias, 2006, p. 25).

Trata-se, então, do padrão social produzido pelas redes de interdependência, que são marcadas pela conexão de humanos com outros humanos, e o conjunto de maneiras de agir próprias de determinado grupo (Elias, 2006).

Com isso, à medida que as sociedades se tornam cada vez mais diferenciadas e estratificadas, as dependências recíprocas, caracterizadas como problemas complexos e multifacetados, também mudam (Elias, 2014, p. 147).

Torna-se necessário certo distanciamento por parte do observador, considerando sua integração com o meio, para entender que estruturas complexas e integradas de sociedade são derivadas de estruturas mais simples e menos integradas.

Posto isso, neste estudo apresentamos a proposta de analisar a integração das estruturas referentes à formação de professores/as, a partir das contribuições da Sociologia figuracional de Norbert Elias em diálogo com outros autores, e compreender sobre a constituição profissional docente e sua atuação com estudantes público da Educação Especial. No capítulo seguinte serão apresentados os caminhos metodológicos que colaborarão com a pesquisa, tais como sua natureza, procedimentos de coleta de dados e campo empírico.

4. INTERDEPENDÊNCIAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, dedicado aos aspectos metodológicos desta pesquisa, serão apresentados, de maneira sequencial, o campo empírico selecionado, os participantes envolvidos no estudo e os delineamentos metodológicos, que tratam da natureza qualitativa da pesquisa, com caráter descritivo-explicativo, que utiliza como instrumentos de coleta de dados um questionário e uma entrevista narrativa. Por fim, serão detalhados os procedimentos que foram empregados para a produção dos dados.

4.1 CAMPO EMPÍRICO: CONTEXTUALIZANDO O MUNICÍPIO DE SERRA E SUA REDE DE ENSINO

O município de Serra-ES, segundo dados do IBGE (2022), iniciou sua história no ano de 1556 com a fundação da Aldeia de Nossa Senhora da Conceição da Serra, que contou com a participação efetiva dos índios Temiminós (grupo Tupi), representados pelo cacique Maracajá-guaçu (gato grande), e do padre jesuíta Brás Lourenço. De aldeia, o município passou para o status de freguesia no ano de 1752, e vila no ano de 1833, até chegar à condição de cidade no ano de 1911.

No que se refere à sua localização geográfica, o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados de 2022, nos diz que a cidade de Serra está situada na região sudeste do Brasil, no estado do Espírito Santo, mais especificamente na região metropolitana do estado, que é intitulada de “Grande Vitória”¹⁰.

O município dispõe de área territorial equivalente a 547.631 m² (metros quadrados), o que o posiciona como 30º (trigésimo) maior do estado do Espírito Santo. Já no que diz respeito à quantidade de habitantes, conta em sua totalidade com 520.633 habitantes, ocupando o primeiro lugar como cidade mais populosa do estado, além de densidade demográfica de 950,74 habitantes por Km² (quilômetro quadrado).

Atualmente, segundo o site da prefeitura de Serra (2024), a rede pública de ensino municipal conta com 145 unidades de ensino, que estão divididas em 77 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e 68 Escolas Municipais de Ensino fundamental (EMEF), dentre essas unidades, 03 (três) CMEIs e 03 (três) EMEFs

¹⁰ Região do Espírito Santo composta pelos municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

fazem a oferta em tempo integral. A rede é composta por um total de 5.612 professores/as, dos quais 414 são professores/as de Educação Física.

Quanto ao número de estudantes matriculados em sua rede, verificamos que há um total de 68.256 matrículas, distribuídas em 21.291 nos CMEIs e 45.474 nas EMEFs. Do total de matrículas mencionado, 1718 pertencem ao Ensino em tempo integral.

Além disso, o site da prefeitura de Serra (2024) nos mostra que há o quantitativo de 4.811 matrículas de estudantes público da Educação Especial, 1752 no Ensino infantil, 3059 no Ensino fundamental. Tais informações referentes à educação no município de Serra, configuram-na como a maior rede pública de ensino do estado do Espírito Santo.

Desta forma, compreendemos que a rede municipal de ensino de Serra, devido ao elevado número de docentes de Educação física e de alunos/as público da Educação Especial, constitui um campo de estudo precioso e com considerável potencial. Por outro lado, minha experiência como docente de Educação Física nessa mesma rede, em contato com alunos/as com deficiência e em diálogo com colegas de profissão, os quais, embora possuam a mesma formação acadêmica, atuam de forma diversa, despertou em mim o interesse em me aprofundar mais sobre a temática formação de professores/as e Educação Especial, neste *lócus* investigativo.

Sujeitos da pesquisa – São sujeitos desta pesquisa: a) Professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de Serra que aderiram espontaneamente a um questionário, que foi disponibilizado para o grupo de formação de professores/as existente no aplicativo de mensagens WhatsApp. b) 05 (cinco) professores/as de Educação Física da rede municipal de Serra, selecionados a partir do questionário e considerando três critérios.

Primeiro, desejo de participar por vontade própria da entrevista narrativa, segundo, ter uma quantidade mínima de 02 (dois) anos de experiência profissional, visto que para obtermos informações sobre a atuação com os/as estudantes público da Educação especial, é necessário um certo tempo de atuação na carreira docente e terceiro, se atua ou já atuou com estudantes público da Educação Especial.

4.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Diante dos objetivos elencados para este estudo, esta pesquisa se delinea de natureza qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006), valoriza os aspectos descritivos, analíticos e as percepções pessoais.

Dessa forma, implica em se ter uma visão elucidada do mundo, isso quer dizer que seus pesquisadores estudam o objeto/sujeito em seu contexto natural. Nessa perspectiva, assim como afirma Michel (2015), assume o pressuposto de que há uma relação entre o pesquisador e a temática pesquisada.

Além disso, a pesquisa qualitativa nos permite compreender que investigar processos de formação de professores, considerando percursos teóricos e práticos são processos interdependentes, por isso, faz-se necessário não delimitar a produção e análise de dados por quantificações e somente representações numéricas.

Nesse contexto, é necessária uma análise dos significados e concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Assim, a pesquisa qualitativa possibilita destacar a perspectiva dos participantes envolvidos no sistema social investigado, já que tem por finalidade “explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em estudo” (Michel, 2015, p. 40).

Portanto, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa foi definida inspirada na ideia de que o conhecimento investigativo da estrutura do todo (o que constitui o “nós”) é interdependente do conhecimento do específico e particular (o que constitui o indivíduo, o “eu”). Pois, “[...] é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (Elias, 1994, p.25).

Sendo assim, para que pudéssemos atingir os objetivos propostos para esta pesquisa de mestrado, assumimos o prisma da pesquisa descritiva-explicativa, com o propósito de oportunizar a ampliação dos conhecimentos sobre a temática elucidada. Para tanto, de acordo com Gil (2006, p. 42) “[...] as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Este tipo de pesquisa, para além da descrição, tem por objetivo identificar padrões, relações e tendências, de modo mais sistemático e objetivo. Recorre à observação, questionário, entrevista e outras técnicas como método de coleta de dados, possuindo também como uma de suas características a não interferência do pesquisador. Posto

isso, se torna uma valiosa ferramenta para a pesquisa, possibilitando compreender de forma mais aprofundada o contexto em que determinado fenômeno ocorre, se relacionando com outros tipos de pesquisa e servindo como base para estudos posteriores (Gil, 2008, 2010).

Deste modo, visando não somente identificar a existência da relação entre as variáveis, mas também determinar a natureza dessa relação (Gil, 2008, p. 28), a pesquisa em questão buscou estudar e compreender as características relacionadas ao grupo de professores, em particular de Educação Física, no que se refere à sua formação e sua atuação com estudantes público da Educação Especial.

De acordo com Gil (2006), pesquisas que buscam descobrir a existência de associações entre variáveis também são consideradas pesquisas descritivas. Para além dessa perspectiva, direcionamo-nos para um tipo de estudo descritivo que está articulado à pesquisa explicativa que segundo o autor, se preocupa na identificação dos elementos que auxiliam ou contribuem para o acontecimento dos fenômenos (Gil, 2006).

A pesquisa explicativa fundamenta o conhecimento científico por meio de seus resultados, e pelo fato de explicar a razão e/ou o porquê das coisas é a que mais se aprofunda no conhecimento da realidade. Por outro lado, apesar de o autor a considerar como mais complexa e delicada para se cometer erros, também a evidencia como fundamental para alcançar o entendimento sobre determinado fenômeno, identificando as causas que o influenciam e buscando explicar de forma mais detalhada como ele ocorre (Gil, 2008).

Nesses termos, entendendo que algumas pesquisas explicativas advém de outra pesquisa descritiva, destacamos como valiosa a contribuição que a articulação entre esses dois tipos de pesquisa proporcionou para esse estudo.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA PRODUÇÃO DE DADOS

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 85) “[...] o método é um conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Diante disso, para que pudéssemos abranger os conhecimentos acerca da temática e alcançar os objetivos propostos utilizamos duas técnicas: (a) Questionário e (b) entrevista narrativa com os sujeitos do estudo, que serão exemplificadas a seguir:

Questionário - Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento constituído por uma série de perguntas ordenadas, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador. Para alcançar um maior número de participantes, o autor sugere que seja elaborada, juntamente com o questionário, uma nota explicando a natureza da pesquisa e a sua importância. Entre suas vantagens estão: atingir um número maior de pessoas simultaneamente, obter respostas mais rápidas e precisas e haver menor risco de distorção, pela não influência do pesquisador.

Neste prisma, por entendermos que o questionário é uma ferramenta valiosa para se adquirir uma visão mais ampla dos fatores que envolvem a temática, realizaremos um questionário referente ao tema deste estudo com a intenção de evidenciar o maior número de informações possíveis para a compreensão e reflexão do problema, buscando fazer o levantamento do conhecimento dos/as professores/as acerca de deficiência e atuação com estudantes público da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, e compreender aspectos da constituição docente.

Vale ressaltar, que a aplicação do questionário visou contemplar o objetivo específico, qual seja, compreender a concepção dos/as professores/as acerca de deficiência e a inclusão de estudantes público da Educação Especial no ensino comum, ao qual está inserido no objetivo geral, analisar percepções de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação docente com estudantes público da Educação Especial.

O questionário foi elaborado por meio da ferramenta Google forms e disponibilizado para os sujeitos do estudo através do grupo oficial de formação de professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de Serra, existente no aplicativo de mensagens WhatsApp. Composto por um total de 17 questões fechadas e abertas, elaboradas com base na literatura levantada.

Entrevista narrativa - A partir dos resultados obtidos com a aplicação do questionário, levando em consideração os critérios de seleção dos participantes, foram escolhidos 05 (cinco) professores/as de Educação Física para a entrevista narrativa.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum

acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (Jovchelovitch e Bauer, 2002, p. 93).

Sendo assim, os participantes selecionados foram convidados a contar a história de sua constituição docente, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação profissional, em especial com estudantes público da Educação Especial.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), toda experiência humana pode ser expressada através de uma narrativa. Por meio dela, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam suas experiências em sequência e, por sua vez, encontram possíveis explicações para isso. As entrevistas narrativas apresentam como uma de suas características a preservação das perspectivas particulares de uma forma mais autêntica, fazendo referência às experiências pessoais de modo mais detalhado, com enfoque nos acontecimentos e ações.

A entrevista narrativa é considerada um método de pesquisa qualitativa, de entrevista não estruturada e de profundidade. Apresenta características específicas, como a utilização de um tipo de comunicação cotidiana, o ato de contar e escutar histórias para se chegar ao objetivo, disponibilizando um ambiente propício para a mínima influência do entrevistador, que deve estar atento para evitar impor qualquer tipo de linguagem que seja diferente da linguagem do entrevistado.

Nessa perspectiva, ao se narrar uma história, é necessário narrar uma sequência de episódios cronologicamente, para a partir desses acontecimentos formar um todo, configurando a criação de um “enredo”, que se torna crucial para o desenvolvimento da pesquisa, pois se trata da tentativa de dar coerência e sentido aos acontecimentos da narrativa, contextualizando e fazendo a articulação entre eles (Jovchelovitch e Bauer, 2002).

No que diz respeito à estrutura de uma entrevista narrativa, um contexto é dado, os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto, sendo incluído um tipo de avaliação do resultado.

Iniciando pela preparação da entrevista, é imprescindível que o pesquisador tenha explorado e domine o campo de atuação investigado e tenha uma compreensão preliminar do acontecimento principal. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), o conceito básico e as regras de procedimento desse método de coleta de dados se dividem em 4 (quatro) etapas: iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

A começar pela iniciação, nesta etapa há a formulação do tópico inicial para a narração. Em seguida, na narração central, o entrevistador não interrompe o entrevistado (que também é chamado de informante), utiliza o encorajamento não verbal e aguarda o momento dos sinais de finalização. Já na fase de perguntas, a única pergunta necessária é “Que aconteceu então?”, sem mais nenhum outro tipo de atitude. Por fim, na etapa da fala conclusiva, é permitido perguntas do tipo “Por quê?”, e é aquela em que o pesquisador antes de perguntar, encerra a entrevista, desligando o gravador e fazendo suas anotações.

Desse modo, com base nas orientações elaboradas por Jovchelovitch e Bauer (2002), o percurso de desenvolvimento da entrevista narrativa deverá ser realizado da seguinte forma: Primeiramente, será explicado para o informante o contexto geral da pesquisa (temática), o tópico central que é a constituição profissional de professores/as de Educação Física, e os procedimentos referentes à entrevista narrativa, solicitando permissão para gravá-la.

A narração será realizada com escuta ativa e sem interrupções, ao menos que haja uma indicação do informante para isso, e caso haja, serão feitas somente indicações de apoio não verbal e/ou paralinguísticos, como “uhum”, “sei” e “sim”, podendo ao fim da interrupção, em uma investigação por algo mais, utilizar expressões do tipo “é tudo que você gostaria de me contar?”. Haverá a fase de questionamento, em que ao final da história, se buscará preencher as lacunas existentes por meio de perguntas referentes aos acontecimentos, como “o que aconteceu antes/depois então?”.

Ao término da entrevista, já na fase da fala conclusiva, em uma conversa mais informal e descontraída, poderão ser feitas perguntas e anotações que auxiliarão na interpretação contextual. A duração da entrevista narrativa será de 30 a 60 minutos, a depender da história, da profundidade e dos detalhes compartilhados pelo informante.

É importante salientar que os procedimentos relacionados à realização deste estudo tiveram início após a solicitação, junto à prefeitura de Serra, de autorização para o desenvolvimento desta pesquisa com professores da rede municipal de ensino.

Diante da metodologia adotada, o primeiro movimento realizado foi a elaboração de um questionário, que segundo Gil (2019, p. 137) “[...] consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. O questionário criado na plataforma Google Forms, contou com 17 questões, sendo algumas fechadas, que segundo Marconi e Lakatos (2003) são as que o participante seleciona a opção “sim ou não”, e outras abertas, perguntas essas que permitem ao informante responder

livremente e emitir opiniões. Em relação às questões abertas, elas apresentam como finalidade a identificação de motivos, a descrição de algo ou informações adicionais referentes à pergunta.

O questionário foi compartilhado através do aplicativo de mensagens “WhatsApp”, no grupo oficial de formação de professores/as de Educação Física do município de Serra, que conta com 299 participantes. Com o intuito de alcançar o objetivo específico relacionado à concepção dos professores sobre deficiência e inclusão, o questionário esteve disponível entre os dias 09/09/24 e 14/10/24, totalizando assim, 05 semanas.

Na primeira semana, o número de respostas obtidas foi significativamente inferior ao esperado, totalizando menos de 18 respostas. Na segunda semana, ao permanecer o mesmo quantitativo de respostas, tornou-se evidente a necessidade de modificação da abordagem, já que os links do questionário estavam se perdendo em meio às diversas mensagens e tópicos discutidos no grupo de formação, além do pouco interesse demonstrado pelo/as docentes.

Assim, optamos por enviar mensagens diretamente para os números pessoais de cada professor/a, utilizando a lista de contatos disponível no grupo de formação. Ao todo, foram enviadas 173 mensagens, seguindo a ordem alfabética da lista acessada através do grupo.

Entre os contatos listados, havia professores que não atuavam mais na prefeitura de Serra ou que estavam afastados de suas atividades profissionais, mas continuavam no grupo, assim como aqueles que já haviam falecido. Isso indica que nem todos os membros do grupo eram ativos.

Com a mudança de estratégia, apesar de o número de 299 professores participantes no grupo não refletir a realidade, conseguimos alcançar 58 respostas com o questionário, o que corresponde a 20% do total e é considerado um resultado aceitável para este tipo de ferramenta.

Em seguida, nos debruçamos sobre os/as docentes que responderam ao questionário e manifestaram, de forma voluntária, interesse em participar das entrevistas narrativas, como parte da continuidade da pesquisa. Para essa fase, dos 21 professores/as que se prontificaram, foram selecionados/as os/as 05 (cinco) primeiros/as que se voluntariaram e as agendas coincidiram com a disponibilidade dos locais de trabalho desses/as profissionais .

As entrevistas narrativas foram realizadas após a aplicação do questionário, entre os meses de Outubro, Novembro e Dezembro de 2024 e foram conduzidas seguindo as 04 (quatro) etapas propostas por Jovchelovitch e Bauer (2002), conforme detalhado na seção “procedimentos metodológicos/entrevista narrativa” deste capítulo. Além disso, as entrevistas foram feitas em espaços cedidos pelas escolas municipais de Serra, local de atuação dos/das profissionais, e agendadas de acordo com a disponibilidade de cada um/a dos/das participantes.

Dessa forma, com os dados obtidos com o questionário e com as entrevistas narrativas nesse período, organizamos nossas reflexões e análises a partir de 2 categorias/eixos: **1) Conhecimentos adquiridos durante a formação inicial e continuada;** e **2) Atuação profissional, principalmente com estudantes público da Educação Especial**, que serão explorados no próximo capítulo. As questões que compoem o questionário e as temáticas das entrevistas podem ser encontradas nos Anexos B e C, respectivamente. Antes, porém, apresentaremos as características que constituem o grupo docente analisado neste estudo, referentes aos 02 (dois) procedimentos de produção de dados, ressaltando que os/as professores/as entrevistados também participaram do questionário.

Perante o exposto, o questionário revelou que mais da metade dos/as docentes é composta pelo gênero feminino, o que representa 58,6%(34) do total, enquanto o gênero masculino corresponde a 41,4% (24). A distribuição etária dos participantes mostrou-se bem equilibrada, com 03 faixas etárias principais: 32,5% têm entre 31 e 40 anos, 27,6% estão na faixa de 41 a 50 anos, e 25,9% têm entre 20 e 30 anos. Já em relação ao vínculo com o município de Serra, 70% dos profissionais têm contrato temporário, enquanto 30% são efetivos, sendo que uma parte considerável dessa população possui mais de 10 anos de experiência na área docente.

O questionário indicou que a maioria dos respondentes tem contrato temporário, o que impacta diretamente o vínculo empregatício dos professores. Estudos (Amorim; Gomes; Salej, 2023 e Dos Santos, 2013) sugerem que essa condição gera insegurança, já que esses profissionais podem ser dispensados a qualquer momento. Além disso, essa precariedade dificulta a progressão salarial e limita o acesso a benefícios, como planos de saúde.

A falta de um local de trabalho fixo também é um problema significativo, levando os professores a atuarem em várias escolas ao longo do ano e a abandoná-las no final do período letivo para começar novos contratos. Como resultado, o ambiente escolar,

que deveria ser um espaço de crescimento e aprendizado, se transforma em um ciclo de incertezas, afetando tanto os profissionais quanto a continuidade do trabalho pedagógico e a aprendizagem dos estudantes.

Esse primeiro conjunto de perguntas do questionário, intitulado “informações pessoais”, localizado na seção A, juntamente com os dados sobre “trajetória acadêmica e profissional”, presentes na seção B, foram essenciais para que pudéssemos compreender melhor a população em análise e seus contextos.

Acrescentando-se a isso, o quadro a seguir revela, de maneira mais específica, as características referentes aos/às docentes que, de forma voluntária, colaboraram em responder as entrevistas narrativas. Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados com nomes fictícios (André, Bia, Carla, Dara e Elena), conforme apresentado no quadro 2. Optamos pelo quadro, porque concordamos com Marconi e Lakatos (2003, p.169), quando nos dizem que ele “[...] facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações”.

Quadro 2 - Informações sobre os participantes da entrevista narrativa

Relação de docentes entrevistados					
Docente	Gênero	Idade	Nível de formação	Tipo de vínculo	Experiência profissional
André	Masculino	35	Pós graduação - <i>Lato sensu</i> - Educação Especial e Inclusiva	Contrato temporário	03 anos
Bia	Feminino	48	Pós graduação - <i>Lato sensu</i> - Educação Especial	Contrato temporário	10 anos
Carla	Feminino	32	Pós graduação - <i>Lato sensu</i> - Educação Física escolar	Contrato temporário	05 anos
Dara	Feminino	42	Pós graduação - <i>Stricto sensu</i> - Ensino	Efetiva	12 anos
Elena	Feminino	23	Pós graduação - <i>Lato sensu</i> - Educação Física escolar	Contrato temporário	03 anos

Fonte: Elaborado pelo próprio autor (Nascimento, 2025)

Por fim, anunciamos que no próximo capítulo apresentaremos os dados produzidos, bem como suas análises e interpretações, buscando associar as respostas do questionário e das entrevistas.

5. CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: FIGURAÇÕES VIVIDAS E TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo realizamos a análise dos dados produzidos por meio do questionário e das entrevistas com os/as professores/as da rede municipal de ensino do município de Serra. Segundo Gil (2019), a análise e interpretação dos dados pode ser concebida com base na comparação de dados de pesquisas anteriores e à luz de alguma teoria, o que torna esse processo mais rico e mais profundo. Em vista disso, as reflexões e análises foram sistematizadas e inspiradas na sociologia figuracional de Norbert Elias, complementadas por contribuições da literatura relacionada à Educação Física e à Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva.

Para essa etapa, estabelecemos 2 eixos/categorias que guiaram nossas reflexões, ao se conectarem aos objetivos específicos dessa pesquisa, e que, em conjunto nos ajudaram a alcançar o objetivo geral “Analisar percepções de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação docente com estudantes público da Educação Especial”.

Os 2 eixos/categorias são os seguintes: **1) o eixo que aborda como as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, desenvolvidas através da formação inicial e continuada, contribuem para a construção da identidade docente; e 2) o eixo que busca compreender o que os/as docentes entendem por deficiência e inclusão, e como suas percepções sobre sua constituição profissional influenciam a sua prática pedagógica com os estudantes público da Educação Especial.** As questões que compuseram o questionário e os temas das entrevistas narrativas podem ser encontradas nos Apêndices B e C, respectivamente.

5.1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DESENVOLVIDAS POR MEIO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Iniciamos abordando o primeiro eixo desse capítulo. Com base na compreensão de que as experiências vivenciadas já a partir a Educação Básica, ou seja, de um período anterior à escolha do curso de Educação Física, trazem elementos para a construção da identidade do futuro profissional, os 5 docentes participantes da etapa de entrevista narrativa forneceram informações que reafirmam essa ideia.

De acordo com Baez (2008), essas experiências incluem o contato com os esportes e a relação estabelecida com os/as professores/as durante essa fase da vida.

Referente ao contato com os esportes, a docente Carla nos traz o seguinte relato: “assim que eu terminei de me formar no ensino médio, como eu comecei a malhar muito cedo, comecei a treinar com 15 anos de idade, foi onde eu desenvolvi o interesse pelo curso superior na área de Educação Física”. Por outro lado, a docente Bia, menciona que “[...] na Igreja Católica, eu conheci um padre que montou um projeto social [...]” e me convidou para trabalhar com ele, para dar aula de futsal para as meninas. Eu amava jogar futebol”.

Já em relação ao segundo item, a relação estabelecida com os/as professores/as durante essa fase da vida, o docente André justifica a escolha pelo curso de Educação Física:

Foi já no fundamental 1. Eu tive um professor, eu até lembro bem dele, porque ele também foi meu professor na faculdade. Ele era um excelente professor. Então assim, as aulas dele me inspiravam muito [...] Eu ficava admirando a forma que ele trabalhava [...] ele improvisava umas atividades que eram espetaculares. Foi a minha inspiração. Então assim, eu entrei na faculdade [...] e eu já fui com a certeza que eu queria ser professor licenciado, ser professor de Educação Física dentro de escola.

Nessa mesma direção, a docente Elena reforça essa ideia:

Quando eu fui para o ensino médio eu comecei a ter vivência com a parte de Educação Física. O meu professor de Educação Física ele exigia mesmo que toda a turma participasse da aula e ensinava de fato o Vôlei, Basquete, tudo mais. De você ter que ficar fazendo todos os fundamentos na aula e depois a prática. “E aí eu comecei a gostar muito dessa área. Depois desse professor, me fez querer o curso de Educação Física, querer ser professora de Educação Física, no caso, da área escolar.”

Conforme discutido por Tardif (2008), a entrada na profissão docente é influenciada por vivências individuais, valores e concepções sobre o papel do educador. Os docentes André e Elena apresentam uma relação de admiração com seus/suas professores/as, o que implicou nas decisões desses profissionais em relação à escolha da carreira docente.

Outro ponto que tem grande relevância, diz respeito a esse trecho da entrevista da docente Dara, em que relata:

[...] a escolha pela Educação Física foi influenciada pelo meu falecido esposo, que também cursava Educação Física e sofreu um acidente de

moto quando tinha 23 anos. A princípio, eu queria fazer farmácia, depois tentei ciências biológicas, mas pela realidade da nossa união, e para ter uma trajetória juntos, eu escolhi a Educação Física. Eu fiz licenciatura plena, tanto para atuar na escola, quanto na área não formal.

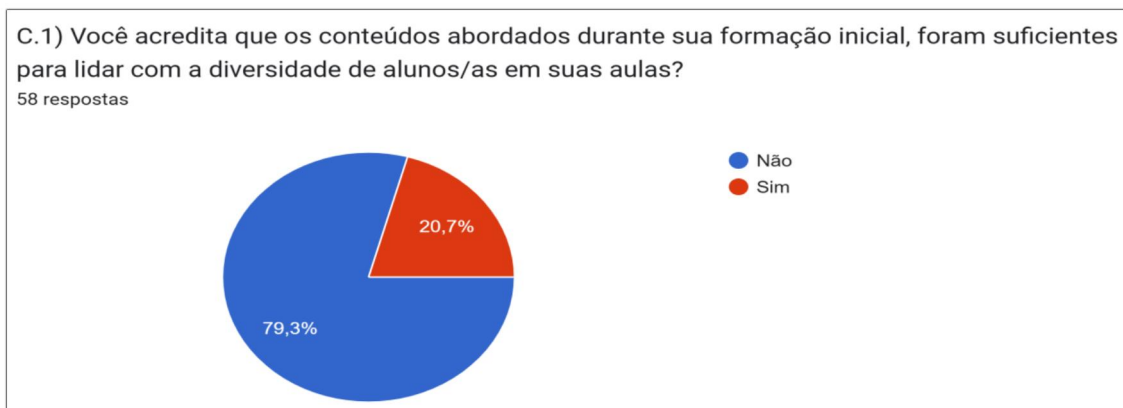
De acordo com Pimenta (1999), a formação docente é uma construção que envolve conhecimentos teóricos, práticos e a integração de experiências individuais e sociais. O que a docente Dara nos apresenta, são elementos pessoais que delinearão os caminhos que sua vida profissional alcançou. Filho (2017) reforça a ideia de que a formação docente também perpassa pela reflexão sobre suas experiências, crenças e histórias vividas, desenvolvendo esse profissional no âmbito pessoal e profissional.

Observa-se que, todas essas experiências pessoais pelas quais passaram os/as professores/as de Educação Física entrevistados/as, fazem parte de conexões que estão atreladas às relações humanas. Essas conexões nos remetem a uma das ideias propostas por Norbert Elias (1994), que destaca a existência de teias/redes de interdependência entre os indivíduos que influenciam sua maneira de agir e se comportar.

Em ordem cronológica, com relação à inserção desses sujeitos no ensino superior e suas experiências acadêmicas, as questões de número 1 a 7, presentes na seção C do questionário encaminhado aos/às docentes, nos auxiliam nesse debate.

Logo no início, um dos dados relevantes do questionário, presente na seção C, pergunta 1, e disponibilizados no gráfico a seguir, indica que 79,3% dos/as professores/as participantes consideram que os conteúdos abordados durante a formação inicial não são suficientes para lidar com a diversidade de alunos presentes em suas aulas.

Gráfico 1 - Conteúdos abordados na formação inicial



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (Nascimento, 2025).

Entre as principais razões mencionadas por eles/as, na seção C, pergunta 2, estão a inadequação dos conteúdos em relação à realidade das escolas e o crescente aumento da diversidade de alunos ao longo dos anos, especialmente aqueles pertencentes ao público da Educação Especial.

Um/a dos/as professores/as respondentes do questionário, relata que “alguns conteúdos não foram apresentados” durante sua formação inicial, enquanto outro/a participante do questionário destaca que esses conteúdos são insuficientes, ao afirmar que “[...] infelizmente, os conteúdos não te preparam para a realidade da sala de aula, onde você tem que lidar com as individualidades de vários alunos ao mesmo tempo”. A docente Elena, em trecho de seu depoimento, dialoga com esse pensamento ao dizer:

Eu terminei a faculdade em 2022 e fui chamada para dar aula em 2023, no dia da minha colação de grau. Para mim foi um susto mesmo, porque parece que eu caí de paraquedas dentro da escola, porque a faculdade não ensina a realidade da escola para a gente. Quando eu cheguei na escola, fiquei muito assustada, eu chorava todo dia, de medo, porque eu nunca tinha dado aula. Quando você está em sala com o professor com quem você está estagiando é uma experiência, mas quando você é a referência é uma experiência totalmente diferente.

Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Zini (2018, p. 160) que reforça essa percepção ao afirmar que “esses conteúdos/conhecimentos são insuficientes, tendo vista os desafios que são apresentados pela Educação Especial, especialmente quando se trata do atendimento desses alunos em escolas regulares”.

Já Paiva (2020), evidencia que devido às características da Educação Física, fortemente ligadas à cultura corporal dos movimentos, os conteúdos relacionados à perspectiva inclusiva, geralmente tratados de forma desorganizada e superficial nos cursos de graduação, comprometem a preparação dos futuros profissionais. Para melhorar sua aplicação na prática, é fundamental que esses conhecimentos sejam repensados.

Sobre o aumento da diversidade nas aulas, um/a docente do questionário declara: “apesar de ter feito uma boa base na minha formação inicial, a diversidade de alunos hoje é bem diferente daquela quando me formei”. Discursos como esse destacam a necessidade de uma formação atualizada e continuada, que leve em conta os novos desafios apresentados pelos estudantes da Educação Especial. Um exemplo pode ser observado no seguinte depoimento de outro/a respondente do questionário:

No curso foram abordadas algumas atividades adaptadas para deficientes físicos, intelectuais e também o TEA, mas, atualmente no meu contexto surgem novos desafios com alunos neurodivergentes, sendo necessário exercer a pesquisa dia a dia para entender cada aluno e sua especificidade.

Reforçando essa perspectiva, outro/a professor/a fala sobre a importância de um olhar mais atento às individualidades dos estudantes público da Educação Especial, afirmando que “[...] precisamos entender as especificidades de cada estudante, portanto, é necessário um estudo constante”.

Por outro lado, o questionário também contou com respostas positivas, indicando que os conteúdos da formação inicial relacionados aos estudantes com necessidades especiais, foram considerados fundamentais para a sua atuação profissional. Um/a docente compartilhou, “acredito que minha formação, tanto da grade curricular do curso quanto das formações extracurriculares, dentro do espaço da universidade me deram uma base boa para responder as situações que ocorrem nas aulas”.

Além disso, alguns relatos apontaram que esses conteúdos foram abordados de forma regular durante a formação inicial, como evidenciado por um/a dos/das professores/as ao relatar que foi satisfatório “por que foi um tema abordado de maneira transversal à formação, [...] em diversos momentos e situações”.

De modo geral, ao analisar as respostas a esse questionamento, podemos inferir que um dos fatores que impactam a percepção de insuficiência dos conteúdos durante a formação inicial está diretamente relacionado às constantes transformações que ocorrem na sociedade, nas escolas de Educação Básica e nas novas demandas e desafios enfrentados pelos/as professores/as, em especial os de Educação Física.

Ademais, Zini (2018, p. 159), salienta que “esperar que um curso de formação inicial conseguirá trabalhar com todos os aspectos e conteúdos que envolvem a Educação Especial [...] torna-se uma expectativa frustrada [...]”. O autor também ressalta a relevância das atividades de pesquisa e extensão como ferramentas indispensáveis para complementar a formação, e que, segundo ele:

A compreensão do processo de inclusão desses alunos e a incidência cada vez maior da matrícula deles no ensino regular justifica a importância de o professor [...] ter experiências e conhecimentos que possam subsidiar, orientar e planejar o trabalho desenvolvido [...] com o público alvo da educação especial.

Nesse sentido, na seção C, pergunta de número 3, ao serem questionados/as sobre experiências durante a formação inicial que os/as levaram a refletir sobre a atuação de

professores/as na inclusão de alunos com deficiência, os/as participantes do questionário apresentaram respostas variadas. Contudo, as experiências que mais se destacaram foram, em primeiro lugar, aquelas relacionadas às disciplinas sobre a temática da Educação Especial, principalmente a “Educação Física adaptada” e em alguns casos a disciplina de “prática pedagógica”, em segundo, as associadas às atividades de pesquisa e extensão, e em terceiro, as vinculadas aos estágios realizados em escolas de educação básica.

Sobre o primeiro item, um/a dos/as professores/as participantes do questionário relata sua vivência: “na minha formação inicial, a disciplina voltada para essa temática era novidade. Isso me despertou o interesse em conhecer mais o assunto”. Em consonância, outro/a docente, com admiração, complementa: “uma vez fui em uma aula de campo de didática aonde vi a professora adaptando uma atividade de corrida para que uma cadeirante pudesse participar”.

Neste sentido, compreendendo a importância de disciplinas voltadas para essa temática durante a formação inicial, Gelamo (2016) nos diz que o principal objetivo da “Educação Física adaptada” é a inclusão de pessoas com deficiência, mas que incluir vai muito além de desenvolver atividades motoras adaptadas, considerando outros aspectos como por exemplo; o reconhecimento desse indivíduo como um ser social e que o esporte e outras atividades físicas favorecem significativamente o seu desenvolvimento.

Já o segundo item, que evidencia as experiências com pesquisa e extensão, podemos citar as seguintes falas:

Quando participei como voluntária de um projeto de extensão chamado LAEFA - Laboratório de educação física adaptada, pude acompanhar as aulas de educação física das crianças da CRIARTE, nas quais tinham em suas turmas crianças com autismo e síndrome de down. Naquele espaço de formação, adaptação e promoção da inclusão, pude vivenciar formas interessantes de trabalhar a inclusão com suporte de matérias e uma equipe interessada em realizar as intervenções e o grupo de estudo pós intervenção. Com certeza foi um semestre de muitas reflexões sobre a construção da minha identidade docente!

E nessa mesma direção, outro/a docente corrobora:

Tive a oportunidade de experimentar o LAEFA- UFES. Que é um laboratório de práticas corporais voltadas para a inclusão de crianças, jovens e adultos. Foi uma experiência muito bacana porque foi uma forma de aprender mais sobre a inclusão praticando.

Nas entrevistas, a docente Elena relata ter vivenciado diversas viagens, promovidas pela faculdade, a lugares ligados à Educação Física e destaca a participação de sua turma em um evento de extensão, direcionado às práticas paraolímpicas:

A gente participou desse evento, desde as primeiras etapas, onde os atletas faziam os exames para ver as suas limitações. Eu fiquei na parte da deficiência visual, para ver se o atleta se enquadrava naquela categoria, ou se ele tinha melhorado a visão, e aí não poderia competir.

Ao analisar os dados, observa-se o papel fundamental das atividades de pesquisa e extensão para a complementação do aprendizado durante a graduação. Conforme Silva (2008), além das disciplinas disponibilizadas nos cursos de licenciatura em Educação Física, cabe aos estudantes buscar novas fontes de conhecimento, já que, segundo a autora, eles são agentes de sua própria formação. Ressalta ainda, que os projetos de pesquisa e extensão proporcionam a ampliação das práticas com temas relacionados ao ambiente educacional, que podem ser trabalhadas com maior profundidade.

Quanto ao terceiro e último item, que refere-se às experiências em estágios nas escolas de educação básica, Nóvoa (1992, p. 16) nos traz reflexões acerca dessa atividade, ao salientar que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização”. A citação do autor refere-se ao trabalho do/a professor/a reflexivo/a, o que nos leva a compreender que o processo de reflexão sobre a prática pedagógica deve ter seu início já na formação inicial, por meio dos estágios. Dessa forma, de acordo com esse pensamento, alguns/algumas docentes participantes do questionário compartilham:

Tive a experiência na Educação Especial quando fui estagiar e fiquei com um aluno especial. Essa experiência mudou meu modo de ver o aluno especial e isso contribuiu muito para minha prática hoje como profissional.

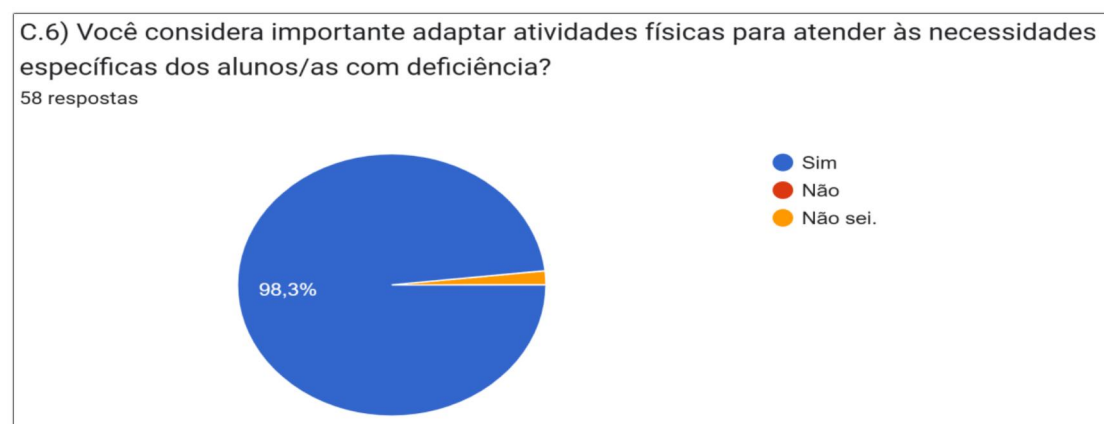
De maneira semelhante, outro/a respondente acrescenta:

Quando no estágio de iniciação esportiva, tive um aluno de 10 anos com paralisia cerebral, com perda parcial de movimentos. Foi uma aprendizagem muito boa, e um desafio muito grande, perceber que na prática a teoria pode ser outra.

Em contrapartida, ainda em resposta à pergunta 3 da seção C do questionário, houveram relatos de docentes declarando que “infelizmente durante meus 4 anos de formação eu não vivenciei essa experiência”. Considerando que tais vivências são essenciais para o desenvolvimento do/a futuro/a profissional, Gelamo (2016, p. 51-52) enfatiza que “almeja-se que o professor tenha uma formação inicial que lhe dê subsídios para refletir, inovar, criar estratégias”.

Com relação às perguntas da seção C, questões 6 e 7, buscamos analisá-las em conjunto, já que entendemos que a segunda é uma complementação da primeira. Dito isso, segue o gráfico com as informações sobre a questão que indagou aos/às professores/as se eles/elas consideram importante adaptar atividades para atender às especificidades de alunos/as com deficiência.

Gráfico 2 - Adaptação de atividades¹¹ para alunos com deficiência



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (Nascimento, 2025).

Os dados demonstram que apenas 1,7% do total de participantes assinalou a opção “não sei” na questão, enquanto a maior parte, o equivalente à 98,3%, respondeu “sim”, afirmando ser importante adaptar as atividades. Logo após esse movimento, indagou-se aos/às participantes que responderam positivamente o “porquê” e obtivemos, de modo geral, resultados com declarações voltadas para a garantia de aprendizagem, com respeito às especificidades, e também à socialização de estudantes público da Educação Especial.

Em relação à aprendizagem, um/a professor/a nos diz que “a educação é para todos e as crianças com necessidades especiais estão nas escolas e precisam ser incluídas”, enquanto outro/a compartilha:

¹¹ Entendemos a adaptação de atividades como a possibilidade de propiciar o acesso ao currículo

Na Educação Infantil, lugar de onde parte minhas atuais reflexões, trabalhamos com os direitos de aprendizagem que atendem a integralidade da criança. Da mesma forma, crianças do público alvo da educação especial, também demonstram sua singularidade, que necessitam ser respeitadas para que a inclusão de fato aconteça, por isso, vejo tamanha importância na adaptação das atividades.

Reforçando essa ideia, temos ainda o relato de outro/a docente:

Para que o discente de acordo com suas potencialidades consiga fazer às atividades propostas. É importante para que a inclusão realmente seja praticada. O aluno com deficiência tem o direito e precisa de participar das atividades.

A partir dessas declarações e em conformidade com a Constituição Federal do Brasil de 1988, que em seu artigo 205, evidencia o direito de todos à Educação, nota-se, como garantia a esse direito, a necessidade de que as especificidades de cada aluno, seja ele público da Educação Especial ou não, sejam levadas em consideração no planejamento das práticas pedagógicas.

Quanto às declarações que tratam da socialização, podemos mencionar um/a professor/a ao argumentar que adaptar uma aula se justifica “para que o aluno primeiramente se sinta pertencente a sua turma e também para que ele consiga expandir o seu repertório de movimentos e socialização”.

Nessa mesma direção, outro/a docente reitera o motivo ao declarar: “para eles se sentirem pertencentes ao grupo”. Já outro/a, ainda complementa essa ideia ao afirmar que “na verdade são exercícios físicos, são atividades programadas para o desenvolvimento no aspecto motor, psicológico e afetivo”.

Essa concepção vai ao encontro de um dos pontos discutidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, de 1997, em sua página 31, quando menciona que a participação dos/as alunos/as público da Educação Especial nas aulas de Educação Física “pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades afetivas, de integração e **inserção social**” (Grifo nosso).

Nesse contexto, de acordo com Norbert Elias (2006), quando abordamos a inserção social, percebemos que os estudantes público da Educação Especial estão inseridos em uma figuração específica que envolve colegas e professores/as. Dessa forma, as redes de interdependência desses indivíduos são constituídas e mantidas, a partir de suas experiências sociais e da promoção de práticas inclusivas nas aulas de

Educação Física, o que valoriza a diversidade e facilita o desenvolvimento desses indivíduos.

Nesse contexto, em contraponto aos discursos positivos das questões 6 e 7 presentes na seção C, um/a professor/a declara que “cada caso é um caso. Nem todas as aulas que são adaptáveis, serão interessantes para o restante da turma”.

Diante dessa afirmativa, podemos salientar a preocupação do/a docente em analisar individualmente cada situação para promover as adaptações mais adequadas, ao mesmo tempo que avalia os desafios de equilibrar essas adaptações com a experiência coletiva da turma. Considerando que os/as estudantes público da Educação Especial, apesar de suas especificidades, ao percorrer outros caminhos podem alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento de outros estudantes chamados “normais”, cabe ao/a professor/a disponibilizar e promover as condições necessárias para que esse aluno/a ultrapasse suas limitações.

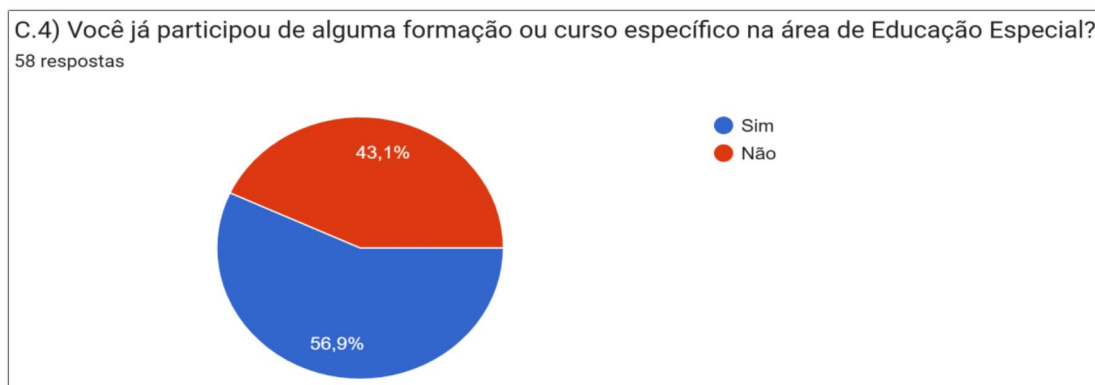
Com esses apontamentos, encerramos as reflexões acerca do primeiro eixo organizado para este capítulo. Buscamos, no próximo item, analisar e discutir o que os/as docentes entendem sobre deficiência e inclusão, e como suas percepções em relação à sua constituição profissional influenciam a sua prática pedagógica com os estudantes público da Educação Especial.

5.2 PERCEPÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO: IMPLICAÇÕES NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A partir dos dados produzidos com o questionário e as entrevistas, conduzimos os debates focados no eixo que busca compreender o que os/as docentes entendem por deficiência e inclusão, e como as percepções sobre sua constituição profissional influenciam a prática pedagógica deles com os/as estudantes público da Educação Especial.

Iniciamos com a pergunta de número 4 do questionário, presente na seção C, que busca saber se os profissionais já fizeram algum curso na área de Educação Especial. Do total de respondentes, 56,9% (33) afirmaram que sim e 43,1 (15) não, conforme aparece no gráfico 3:

Gráfico 3 - Cursos na área de Educação Especial



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (Nascimento, 2025).

Em seguida, foi solicitado aos/as 33 respondentes que mencionaram “sim” à questão anterior, equivalente à Seção C pergunta 5, que informassem o nome do curso mencionado e explicassem de que forma ele contribuiu para sua atuação profissional.

Os dados demonstram como destaque, a busca dos/as docentes por conhecimentos que os auxiliem nos desafios que surgem com os/as estudantes público da Educação Especial. As respostas obtidas foram, em sua maioria, caracterizadas como cursos de pós-graduação *lato sensu*, principalmente os intitulados “Educação Especial e Inclusiva”.

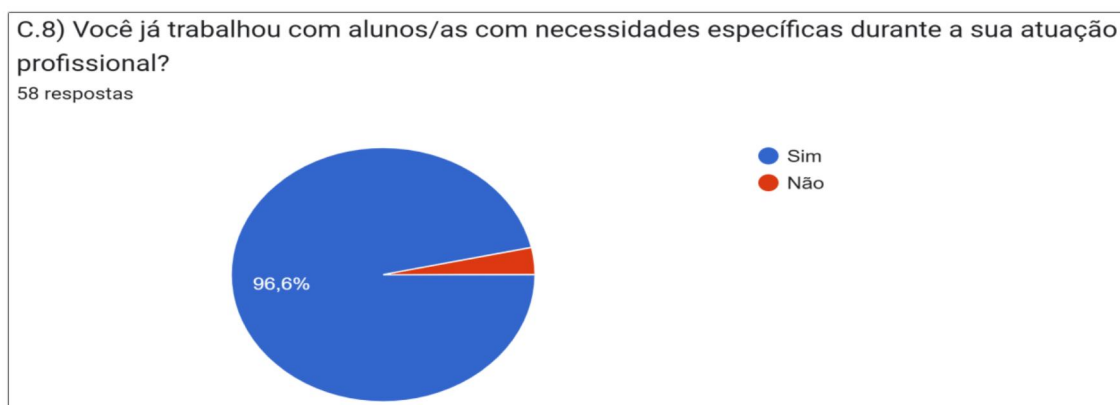
A entrevistada Bia corrobora essa ideia, ao revelar o início de sua atuação profissional e as necessidades de ampliação de conhecimentos para o atendimento adequado aos/as mais diversos estudantes:

Comecei a atuar como professora de Educação Física dentro de um projeto social. Depois me veio o interesse em fazer pedagogia e uma pós graduação em Educação Especial para ajudar as crianças especiais que estavam naquele projeto social.

Os dados ainda contaram com poucos registros sobre projetos de extensão e cursos de formação de professores oferecidos por prefeituras.

Na seção C do questionário, especificamente na pergunta de número 8, foi apresentado o seguinte questionamento às/aos professores/as: **“Você já trabalhou com alunos/as com necessidades específicas durante a sua atuação profissional?”**. A maioria dos/as participantes, como representado no gráfico 3, respondeu de forma positiva, com exceção de apenas dois, que indicaram não ter tido essa experiência.

Gráfico 4 - Atuação com estudantes público da Educação Especial



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (Nascimento, 2025).

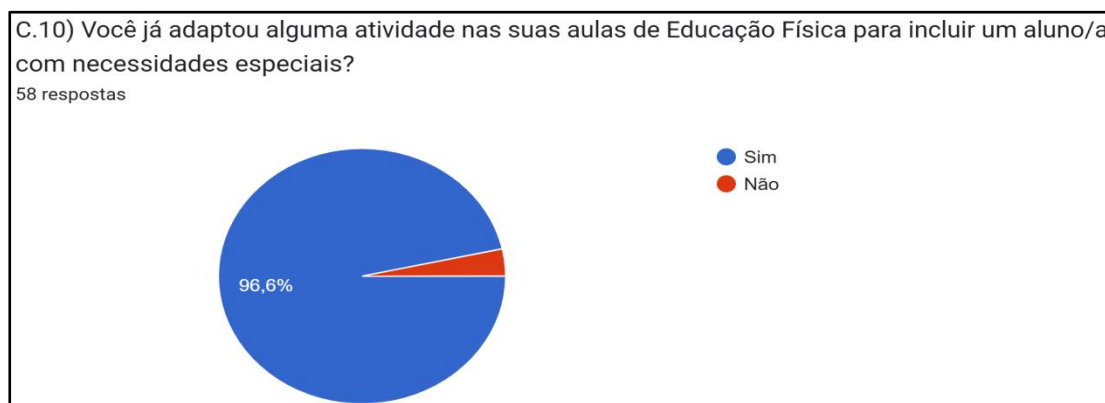
Quanto às principais especificidades dos alunos mencionadas na pergunta seguinte, de número 9, as respostas mais recorrentes foram relacionadas aos estudantes com autismo, que foram citados 38 vezes, seguidos por aqueles com Síndrome de Down e deficiências físicas, principalmente cadeirantes, deficientes visuais e auditivos. O depoimento do entrevistado André reflete claramente o pensamento do grupo maior de professores/as, seja pela quantidade de estudantes ou pela diversidade dos mesmos:

São muitos alunos público-alvo da Educação Especial. Então não tem escola que você passe, que você não encontre uma quantidade grande. Eu tinha duas alunas com Síndrome de Down, duas alunas deficientes auditivas, e tinha um aluno deficiente visual, além dos alunos autistas.

Segundo o INEP, Instituto, Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, entre 2019 e 2023, registrou-se um aumento de 41,6%, totalizando mais de 1,7 milhões de matrículas. Considerando as discussões das últimas décadas sobre inclusão e como isso impactou a sociedade, a presença desse grupo de alunos/as nas escolas e, conseqüentemente, nas aulas de Educação Física, tem se tornado cada vez mais comum. Assim, é essencial que o/a professor/a esteja preparado/a para enfrentar os desafios que possam surgir no ambiente escolar.

Em seguida, na questão de número 10, que localiza-se na Seção C, quando perguntados/as se já haviam adaptado alguma atividade para incluir alunos/as com necessidades especiais em suas aulas, somente dois/duas participantes responderam “não”, enquanto a maior parte, o equivalente a 96,6%, responderam “sim”. O gráfico 4 ilustra a avaliação dos/as professores/as.

Gráfico 5 - Adaptação de atividades



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (Nascimento, 2025).

Ao término da questão C.10, foi solicitado aos/às respondentes do questionário que compartilhassem suas observações sobre as adaptações realizadas. Entre as experiências mais relevantes, destaca-se a adaptação de atividades e práticas esportivas, conforme é relatado por alguns/algumas professores/as: “fizemos um voleibol sentado e golbol”; “realizei vôlei sentado, adaptei um circuito para o cadeirante e futebol de cegos”, e ainda: “os alunos adoraram a experiência dos jogos adaptados, como por exemplo o basquete sentado”.

Outro aspecto a evidenciar é a adaptação e flexibilização de regras associadas às individualidades de cada aluno/a, conforme mencionado por alguns/algumas docentes: “as adaptações são feitas de acordo com a necessidade do aluno e de acordo com a atividade, de forma que fique fácil o entendimento, adaptando os materiais e flexibilizando as regras”, ou ainda “tive uma aluna surda, eu não falo Libras e também, ela ainda não era alfabetizada. As aulas ocorriam por meio de demonstração. Ela observava, assimilava e realizava as atividades”.

Evidenciam-se também as experiências relacionadas à coletividade, ao envolver a colaboração da turma nessa tarefa. Sobre esse ponto, destaca-se a seguinte declaração:

Todas as turmas que tenho tem algum aluno com deficiência. Então, por exemplo, tenho aluno com baixa visão em turmas de sétimo ano. Se for esporte coletivo, colocamos em uma posição que ele se sinta mais confortável de jogar, trocamos por bola com sino. Na dança, colocamos ao lado e na frente os colegas que o aluno se sente mais seguro em estar fazendo com eles a mímica dos movimentos. No caso dos autistas, trabalhamos com a ideia de ir ampliando a socialização aos poucos. Primeiro a interação só com o objeto esportivo, depois com um coleguinha que ele se identifique, e daí até mini coletivos.

Outro/a participante do questionário compartilha a mesma ideia, afirmando: “Nas minhas aulas sempre penso em como atender os meus estudantes público-alvo e demonstro aos alunos como é possível, ainda mais se tiver a ajuda de todos”.

Em relação às informações analisadas na seção C, questão 10, acreditamos que os dados reforçam a importância das experiências individuais e coletivas dos/as docentes ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Essas experiências constituem-se na forma de estratégias e conhecimentos pedagógicos que contribuem para o planejamento e condução das aulas, além de favorecer o desenvolvimento profissional do/a professor/a. Dessa forma, a reflexão sobre a própria prática apresenta-se como um instrumento valioso para aprimorar continuamente esse processo.

Nesse sentido, conforme salienta Nóvoa (2001, p. 19), “é no trabalho individual e colectivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”. Concordamos com o autor e, a partir dessa perspectiva, podemos inferir que a síntese de todos os pontos destacados anteriormente está presente no relato de um/a dos/as docentes que participou do questionário:

É um movimento constante consultar-se na atividade que estou propondo para turma, consigo adaptar para alcançar os objetivos dentro do campo de experiência que estou trabalhando. Normalmente não mudo o objetivo da tarefa, mas incluo possibilidades diferentes, que podem ser ressignificados pela criança.

Aos/às participantes que responderam “sim”, na questão de número 10 da seção C, foi encaminhada a seguinte questão: **“Se sim na resposta anterior, qual avaliação você faz sobre o resultado dessa adaptação com o/a aluno/a?”**

De maneira geral, os/as professores/as avaliaram os resultados como positivos, reafirmando as respostas apresentadas na questão de número 10, especialmente no que diz respeito à reflexão sobre a própria prática pedagógica.

Alinhado a essa ideia, temos a declaração de um/a docente que nos diz: “esta avaliação é variável, tem vez que consegue se adaptar fácil e outras não, então você tem que recorrer a outra atividade”. Enquanto outro/a participante, ao fazer referência à reflexão sobre a própria prática, menciona um elemento importante:

A avaliação na maioria das vezes é positiva, pois o brincar, explorar, conhecer, entre outros direitos, se antecedem. Portanto, quando não avalio positivamente, repenso com a professora de Educação Especial uma outra possibilidade.

Ao discutirmos sobre adaptação de atividades, um aspecto que é recorrente e se destaca nas entrevistas, refere-se à elaboração de práticas pedagógicas para estudantes cadeirantes. Observa-se que os depoimentos dos/as professores/as convergem em alguns pontos, como ao mencionarem os desafios enfrentados para garantir a efetiva inclusão desses/as alunos/as nas aulas. Por outro lado, a forma de lidar com essa demanda varia conforme cada profissional, sendo que alguns/algumas demonstram maior facilidade em superar as dificuldades, enquanto outros/as encontram mais obstáculos. A entrevistada Dara, relata suas dificuldades:

Eu já tive aluno cadeirante e ele sempre acaba ficando excluído. A maior dificuldade que eu vejo é o fato de a gente lidar muito com o movimento, num espaço mais aberto, o que demanda mais oportunidades. Eu tenho dificuldade mesmo para incluir essas crianças da Educação especial. Só é possível que essa criança participe quando eu foco nela a aula toda. Eu acho o cadeirante bem complicado para a Educação Física, porque demanda de você atenção individualizada.

Em contrapartida, as entrevistadas Bia e Elena, trazem depoimentos positivos a respeito de suas experiências com esses/essas estudantes. A docente Elena nos diz que:

Os alunos cadeirantes faziam questão de participar da aula e eles gostavam de descer da cadeira e brincar aqui no pátio ou dentro da quadra mesmo. Os outros alunos da turma eram bem receptivos com eles, brincavam e jogavam a bola tomando um pouco mais de cuidado.

Já para a entrevistada Bia, a vivência tornou-se uma forma de mostrar que, a depender do/a professor/a, um simples gesto pode fazer a diferença na vida de um/a estudante, conforme nos menciona:

A minha primeira atuação foi numa escola onde havia uma aluna cadeirante. Ela não descia para as aulas de Educação Física, mesmo a escola tendo uma rampa e sendo acessível para ela. Ela me disse que na escola o cadeirante não fazia aula de Educação Física e que os professores anteriores não desciam com ela. Nesse dia era aula de Basquete. Eu disse a ela que desceríamos e que ela faria a aula e veria que era capaz. A partir desse dia ela passou a me amar, porque conseguia participar das minhas aulas.

Não apenas com estudantes cadeirantes, o desafio de promover práticas pedagógicas inclusivas pode ser atenuado com o suporte de outros profissionais presentes no ambiente escolar. O entrevistado André, nos conta um pouco da sua experiência:

Nessa escola eu aprendi bastante, porque eu tinha três professoras de parceria da Educação Especial, uma ¹²DI, uma DV e uma DM. Elas me ajudaram bastante, porque eu não entendo muito bem. Não sei Libras, não sei Braille, o que eu entendo um pouco melhor é como planejar a aula para os autistas. Então, eu sentava com essas professoras, planejava as aulas, e as aulas fluíam perfeitamente. Foi a escola que eu mais aprendi, graças à parceria que eu tive com os professores especialistas na área.

A colaboração de professores/as especialistas em Educação Especial¹³ no planejamento das aulas de Educação Física é uma ferramenta essencial, que visa analisar, adequar e potencializar o desenvolvimento do/a estudante. Sobre esse assunto, Zini (2018) nos aponta que, entre os/as professores/as especialistas em Educação Especial e os/as professores/as de Educação Física, pode haver uma troca mútua de informações sobre características, potencialidades, processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos atendidos, assim como sugestões metodológicas mais adequadas às intervenções previstas.

Retomando as reflexões acerca da avaliação das aulas adaptadas realizadas pelos/as professores/as que responderam ao questionário, em contrapartida às respostas positivas, houveram aqueles/as docentes que classificaram as aulas adaptadas como satisfatórias, conforme o depoimento a seguir: “vou avaliar como regular” e “resultado satisfatório, precisava de mais material, espaço físico adequado e ajuda humana”.

Sobre o aspecto mencionado nessa última declaração, Gatti (2016), em suas reflexões sobre a formação de professores, evidencia que as condições de trabalho são um dos elementos que impactam a qualidade desse processo, e que a falta de materiais adequados para o exercício da profissão está relacionado a essa questão.

Prosseguindo com as nossas reflexões, na pergunta 13, localizada na seção C do questionário, a indagação realizada aos/às participantes foi: **“O que você considera ser uma aula de Educação Física inclusiva?”**

Nesse quesito, todos/as foram unânimes em afirmar que se trata de uma aula que favoreça a participação de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas condições, conforme pode ser constatado nos relatos dos/as docentes. Um/a deles/as afirma que uma aula inclusiva é um espaço “onde todos tenham as possibilidades de vivências corporais dentro das suas especificidades”, enquanto outro/a nos diz que

¹² DI, DM e DV, respectivamente, deficiência intelectual, deficiência motora e deficiência visual.

¹³ Sendo realizados no contraturno ou na própria sala de aula de escolas regulares, o apoio pedagógico especializado, através da oferta de recursos humanos, técnicos, tecnológicos físicos e materiais, tem o intuito de suplementar e complementar o currículo de alunos com necessidades especiais. (Brasil, 2009)

“[...] a Educação Física inclusiva é aquela que é para todos”. Dentre as respostas obtidas, a que representa, em suma, a concepção dos/as professores/as acerca da aula de Educação Física inclusiva é a seguinte:

Acredito que uma aula de educação física inclusiva, seja uma aula na qual todos participem de maneira ativa no processo. Estar de corpo presente não é incluir, estar no meio não é incluir. Possibilitar a adaptação das aulas, entendendo as particularidades, de modo que todos consigam brincar/participar da atividade, da sua forma e com o seu jeitinho de entender o mundo, na minha visão é o que se aproxima da inclusão.

Nesse sentido, Drago (2011), sinaliza para a ideia de que a inclusão escolar tem como um de seus objetivos reconhecer e valorizar as diversidades dos alunos com deficiência, permitindo assim o desenvolvimento de suas variadas potencialidades.

Ao reconhecer que os/as respondentes do questionário constituem um grupo mais amplo, no qual os/as participantes da entrevista narrativa estão inseridos e representam um grupo menor, observa-se que essa constatação está alinhada com a perspectiva de Norbert Elias (1994), quando nos assegura que sociedade e indivíduo são indissociáveis. Isso implica a análise desses dois elementos de maneira conjunta, com ênfase nas suas relações de interdependência.

Diante do exposto, embora todos/as os/as participantes do questionário, que representam o grupo maior, tenham respondido de forma positiva à pergunta número 13, notamos que, nas entrevistas, que se refere ao grupo menor, existem algumas inconsistências no que diz respeito à compreensão das questões relacionadas aos/às estudantes público da Educação Especial. O docente André exemplifica bem essa situação:

Em uma sala eu tive um aluno autista que era extremamente inteligente. **Eu não sei como é que hoje está sendo tratado, se é grau ou se é o espectro nível 1, 2 ou 3**, mas ele era totalmente funcional. Só que além de autismo, ele tinha o transtorno global de desenvolvimento e tinha TOD, transtorno desafiador obsessivo, **se não me engano, essa é a sigla**. Todo dia era um teste novo. Ele não atendia os comandos do professor (grifos nossos).

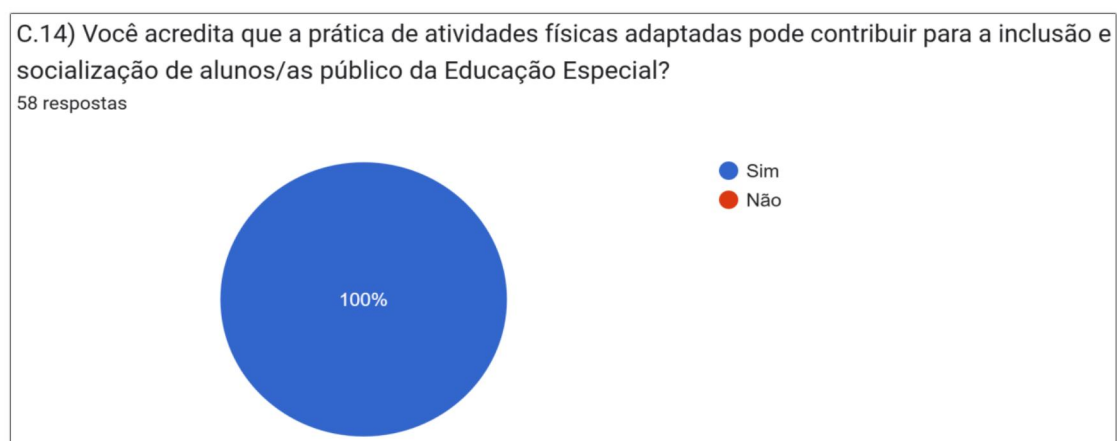
A partir do relato do Docente André, percebemos a falta de informação acerca dos conhecimentos que tratam dos estudantes público da Educação Especial. Em outro trecho da entrevista ele nos traz mais elementos dessa percepção ao dizer que “todos

os alunos eram totalmente funcionais, eu não sei se essa é a palavra certa para usar com esses estudantes, e eles participavam tranquilamente das aulas”.

Compreendemos que, embora o professor afirme que todos/as os/as estudantes se envolviam nas práticas pedagógicas durante as aulas, é fundamental a busca por informações à respeito desse público. Dessa forma, o/a professor/a poderá conduzir um trabalho mais eficiente e explorar ao máximo as potencialidades de cada estudante, favorecendo assim, o seu desenvolvimento completo. Corroborando essa concepção, Pimenta (1999, p. 11) nos diz que “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior”.

Seguindo nosso processo investigativo, na questão seguinte do questionário, presente em C.14, ao serem indagados/as se acreditam na contribuição das atividades adaptadas para a inclusão e socialização dos/as alunos/as público da Educação Especial, todos/as os professores/as informam que sim, como podemos verificar no gráfico 6.

Gráfico 6 - Contribuição de atividades adaptadas para inclusão



Fonte: Dados próprios. Elaboração do autor (Nascimento, 2025).

A partir dessas respostas e como complemento à questão 14, perguntou-se na questão 15, o “porquê” dessa afirmação. Dentre as respostas obtidas, a socialização e a inserção na sociedade apresentaram um quantitativo maior de resultados e com maior relevância.

Sobre a socialização, um/a professor/a afirma que “através das atividades adaptadas o aluno se sente parte de um grupo, socializa, aprende e ensina o outro”.

Similarmente, outro/a docente declara que percebeu “[...] o quanto uma atividade inclusiva melhorou o relacionamento de um aluno com os colegas e a escola”. Por fim, um/a dos/as professores/as acrescenta que “as aulas práticas de Educação Física por si só já são muito interativas e de grande socialização, logo, promover atividades adaptadas acaba por envolvê-los ainda mais”.

Em relação às entrevistas, sobre esse aspecto, a docente Elena relata sua vivência: “estou em um CMEI e lá tenho crianças com autismo. Eles participam das aulas com os outros colegas e eu acho muito engraçado que os colegas tem muito cuidado com eles”. Nota-se que, o “cuidado”, mencionado pela docente, pode ser interpretado como uma demonstração de que os/as alunos/as compreendem e respeitam as diferenças existentes entre ele.

No que se refere às respostas relacionadas à inserção na sociedade, um/a dos/as participantes relata que, para os/as alunos/as, as aulas de Educação Física adaptadas são “[...] um meio de se sentirem participantes da sociedade como um todo”, enquanto outro/a complementa que as aulas contribuem “para que o aluno possa sentir-se como parte integrante de uma sociedade inclusiva”.

Diante do que foi exposto, podemos inferir que os dois aspectos destacados pelos/as participantes na questão 15, socialização e inserção na sociedade, estão interligados e pertencem a um mesmo conjunto de ideias. Isso ocorre porque, utilizando uma das propostas de Elias (1994), a socialização é constituída pela inter-relação entre os indivíduos, nesse caso, o/a estudante público da Educação Especial, os/as colegas de turma e o/a professor/a de Educação Física. Essa socialização permite que esse pequeno grupo se relacione com outros grupos e, conseqüentemente, seja inserido em contextos sociais mais amplos.

Nessa seqüência, a indagação de número 16 da seção C do questionário, traz a seguinte questão: **“Na sua opinião, quais são os estudantes público da Educação Especial que necessitam do planejamento de uma aula de Educação Física adaptada?”**

Os/as participantes foram unânimes ao responder “Todos”. Podemos citar a declaração de um/a deles/as: “todos. Na minha perspectiva, nenhum estudante (criança) é igual, assim como nós adultos também portamos nossas diferenças”.

Por fim, na seção C.17, é realizada a seguinte pergunta aos/às professores/as: **“Quais aspectos têm sido considerados no planejamento de suas aulas de**

Educação Física, quando está atuando com estudantes público da Educação Especial?”

As respostas a essa questão, em sua maioria, focaram nas potencialidades e especificidades de cada aluno/a para o planejamento e implementação das práticas pedagógicas.

Alguns depoimentos reforçam essa percepção, como, por exemplo, quando um/a dos/as participantes menciona a necessidade de entender “se o aluno consegue entender o que foi proposto, se tem condições físicas de praticar e como posso adaptar a parte prática para que ele esteja inserido entre outros”.

De acordo com essa ideia, outro/a docente expressa sua preocupação: “se todos irão compreender e executar sem grandes dificuldades as atividades sugeridas”. Além disso, dois/duas professores/as, ressaltam aspectos que julgam importantes, dizendo: “considero quais as características do aluno para a adaptação da aula” e “as limitações e graus de deficiência”.

Finalizamos aqui nossas análises e reflexões acerca dos dados produzidos, e, seguimos para o próximo item, em que serão apresentadas as considerações finais da temática abordada nessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar a percepção de professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de Serra-ES sobre sua constituição profissional, à luz das experiências vividas durante a trajetória de formação e atuação profissional com estudantes público da Educação Especial. A partir da análise de dados produzidos por meio de questionário e entrevista narrativa e utilizando a sociologia figuracional de Norbert Elias, com contribuições de Antônio Nóvoa e outros autores, foi possível identificar e discutir aspectos significativos que permeiam a formação e a prática pedagógica desses profissionais.

Acrescentando-se a isso, esta pesquisa torna-se relevante para o campo acadêmico devido a sua temática e ao aumento do número de matrículas de estudantes público da Educação Especial na escola comum, o que torna o trabalho do/a professor/a, em especial de Educação Física, cada vez mais desafiador.

Para a articulação e reflexão sobre os dados, foi utilizado o conceito de “indivíduo e sociedade”, do sociólogo Norbert Elias como elementos indissociáveis e que se complementam. Assim, os/as participantes do questionário atuam como um grupo maior (sociedade), enquanto os/as participantes das entrevistas narrativas como um grupo menor (indivíduo), o que permitiu o cruzamento das informações e, sobretudo, evidenciar as relações existentes entre eles. Elias (1994) nos traz uma analogia que representa bem essa concepção:

Dá-se algo semelhante algo semelhante com a casa. Aquilo que chamamos sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações *entre* as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa. Essas funções, bem como a estrutura da casa, não podem ser explicadas considerando-se o formato de cada pedra, independentemente de suas relações mútuas; pelo contrário, o formato das pedras, só pode ser explicado em termos de sua função em todo o complexo funcional, a estrutura da casa. Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais (Elias, 1994, p. 25).

Os eixos de análise estabelecidos permitiram uma reflexão aprofundada de como as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais influenciam a construção da identidade docente dos/as participantes e, como resultado, a prática pedagógica com estudantes público da Educação Especial, além de compreender qual é a concepção

dos/as professores/as, tanto do questionário quanto da entrevista narrativa, acerca de deficiência e inclusão desses/as estudantes na escola comum.

Observou-se que os relatos de muitos participantes evidenciam a importância das vivências anteriores à formação inicial, a exemplo do período da Educação Básica, especialmente no que se refere ao contato com os esportes e a relação desses indivíduos com professores/as que serviram de inspiração. Essas experiências ajudam a moldar a carreira docente e motivam as futuras escolhas profissionais.

Segundo Tardif (2008), dois dos aspectos que inspiram a entrada na profissão docente são as vivências individuais e as concepções sobre o papel do educador, os quais podem ser observados em trechos dos dados produzidos. Por outro lado, Elias (2006, 2014) nos ajuda a compreender as decisões tomadas pelos/as profissionais de Educação Física, quando em um longo período temporal, reconduz um movimento ao passado, na busca de reconstruir os caminhos percorridos pelas ações recíprocas desses indivíduos, em especial com seus/suas professores/as, numa relação docente-discente.

Além disso, a pesquisa revelou uma preocupação com a formação inicial, pois a maioria dos/as docentes afirmou que os conteúdos abordados durante esse período são insuficientes para atender à diversidade de alunos/as presentes nas salas de aula, particularmente de estudantes público da Educação Especial. Em contrapartida, apesar da formação inicial apresentar lacunas, os resultados nos mostram que foi um espaço importante para a reflexão e desenvolvimento profissional dos/as educadores/as.

A percepção de insuficiência de conteúdos, ponto recorrente nas respostas dos/as participantes, ressalta a importância de um currículo que inclua uma formação mais atualizada e aprofundada em relação à Educação Especial. Assim, permite que os/as educadores/as se sintam adequadamente preparados/as para lidar com as especificidades desse público e contextualizados com as demandas atuais das escolas de ensino comum.

Outro ponto importante, diz respeito às atividades de pesquisa e extensão e aos estágios em escolas de Educação Básica, que foram apontados como experiências enriquecedoras que complementaram a formação inicial e proporcionaram vivências práticas essenciais para a atuação docente. Essas experiências permitiram aos/as professores/as refletir sobre a prática pedagógica e desenvolver estratégias para a inclusão de estudantes com necessidades específicas. A formação continuada mostrou-se também como ferramenta valiosa para a construção de uma prática docente mais

consciente e adaptada às realidades contemporâneas da Educação Especial. Em relação a essa ideia, Nóvoa (2002, p. 38) salienta:

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Conforme discutido pelo autor, é necessário que o/a docente esteja em contato com outros profissionais da educação, para que de fato a formação contínua aconteça. Diante dessa ideia, a colaboração de professores/as especialistas em Educação Especial foi apontada como uma ferramenta importante para o planejamento e a execução de aulas inclusivas. Essa parceria permite uma troca de conhecimentos e estratégias que favorecem o desenvolvimento dos/as estudantes e a superação de desafios enfrentados pelos/as professores/as de Educação Física, para uma perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, é fundamental também a troca de saberes e o compartilhamento de experiências com outros/as professores/as de Educação Física. Esse movimento promove contribuições significativas para a construção da identidade docente e para uma formação integral dos/as educadores/as.

Além disso, todas essas relações interpessoais dos/as professores/as, constituem o desenvolvimento de sua psicogênese, que, segundo Elias (1990) diz respeito às transformações, em longo prazo, nas condutas e estruturação da personalidade dos indivíduos, que vão se modulando nas relações interdependentes históricas, culturais e sociais. Por outro lado, contribui também para a sua sociogênese, que se configura em um processo histórico de longa duração, assim como as diversas alterações que acontecem nas estruturas sociais em que os indivíduos estão inseridos e se relacionam.

Ainda no que diz respeito à inclusão, os/as docentes demonstraram uma compreensão significativa da importância da inclusão e da adaptação de atividades de Educação Física para atender às especificidades dos/as estudantes público da Educação Especial. A maior parte dos/as participantes considerou fundamental adaptar as aulas para garantir a participação e o desenvolvimento desses/as alunos/as, destacando a importância da socialização e da inserção social como aspectos centrais da prática inclusiva. No entanto, alguns relatos evidenciaram a falta de conhecimento específico sobre as condições dos/as estudantes, como no caso do autismo e outras deficiências, o que pode comprometer o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Apesar dos avanços no campo da inclusão, os dados revelam que ainda existem desafios significativos a serem superados. A falta de materiais adequados, a necessidade de espaços físicos adaptados e a carência de apoio humano são fatores que impactam a qualidade das práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, a constante transformação da sociedade e das demandas educacionais exige uma formação continuada que prepare os/as professores/as para lidar com as novas realidades das escolas.

Nesse contexto, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada em Educação Física incorporem de maneira mais consistente e transversal os conteúdos relacionados à Educação Especial, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática docente e a inclusão. A realização de atividades de pesquisa e extensão, bem como a ampliação das experiências de estágio em escolas, são estratégias que podem contribuir para a formação de profissionais mais preparados/as para a inclusão.

Assim, esperamos que os resultados aqui expostos não apenas ampliem o conhecimento sobre a prática docente, mas também, sirvam de estímulo para futuras investigações e ações que visem a melhoria da educação inclusiva no contexto da Educação Física. A construção de um espaço educacional mais inclusivo é um desafio contínuo que requer comprometimento e colaborações significativas entre todos/as os/as envolvidos no processo educacional.

Os dados produzidos neste estudo reforçam a necessidade de um trabalho colaborativo entre instituições de ensino superior, escolas e outras instâncias educacionais, visando promover uma formação integral que atenda aos desafios da inclusão. Em relação a essa ideia, Nóvoa ainda complementa ao afirmar que:

[...] a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o crescimento profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos (Nóvoa, 1995, p. 76).

Esta pesquisa contribui para o campo da Educação Física ao evidenciar a importância das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade docente e ao destacar a necessidade de uma formação inicial e continuada que prepare os/as professores/as para a diversidade de estudantes presentes nas salas de aula de escolas comuns. Além disso, os resultados reforçam a relevância da inclusão como um processo que vai além da adaptação de atividades, envolvendo a socialização, a inserção social e o respeito às individualidades de cada estudante.

Por fim, espera-se que as discussões e dados produzidos nesta pesquisa possam subsidiar futuras investigações e práticas pedagógicas que promovam a inclusão de estudantes público da Educação Especial, contribuindo para a construção de uma escola mais igualitária. A reflexão sobre a própria prática, a busca por conhecimentos específicos e a colaboração entre profissionais são caminhos essenciais para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva. Destacamos ainda, que ser professor/a faz parte de uma jornada interminável e que atribui características à identidade docente, que vai se construindo e reconstruindo com o decorrer do tempo e das experiências, seja na vida pessoal ou profissional, influenciando também a atuação com estudantes público da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marina Alves; GOMES, Ana Luiza de Araújo; SALEJ, Ana Paula. A condição docente dos professores da rede estadual de educação de Minas Gerais: a situação dos designados. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. e28020, 2023. DOI: 10.34019/2447-5246.2023.v28.39011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39011>>. Acesso em: 28 abr. 2025.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; MARTINS, Inês de Oliveira Ramos. **Prática Pedagógica Inclusiva: a diferença como possibilidade**. Vitória, ES: GM, 2009. 112p. BAEZ, Marcio alessandro Cossio. **Relatos de discentes de Educação Física da PUCRS Campus Uruguaiana sobre sua formação**. Orientador: Claus Dieter Stobaus. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Campus Uruguaiana, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3553>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**, transcrição de artigo da revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n. 21, Março de 2001, p. 160-173.

BAEZ, Márcio Alessandro Cossio. **Relatos de discentes de educação física da pucrs campus Uruguaiana sobre sua formação**. Orientador: Claus Dieter Stobäus. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/P_RS_7955675194656bb97ab32c6c6e68e69a>. Acesso em: 16 mai. 2024.

BORGES, Carline Santos. **Processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado brasil e portugal**. 2019. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação: **Resolução CNE/CP nº1/2002**, p. 03. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES n° 584, de 03 de Outubro de 2018. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais** para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>> Acesso em: 20 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas da Educação Especial**. Brasília, 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>> Acesso em: 14 OUT. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 4/2024**. Diário oficial da União, Brasília, 29 de Maio de 2024. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/30000-uncategorised/91191-resolucoes-cp-2024>>. Acesso em: 09 jun. 2024.

CAETANO, Eldimar de Souza. **Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional**: representações de professores do ensino fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil). Orientador: Natércio Augusto Garção Afonso e Denise Meyrelles de Jesus. 2013. 344 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8640/1/ulsd65743_td_Eldimar_Caetano.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORZIAT, Ana. **A formação de professores e a educação inclusiva**: desafios contemporâneos. In: Professores e educação especial: formação em foco. Katia Regina Moreno Kaiado (Org.); Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. 2v.

DOS SANTOS, Rafael Adilio Silveira. A Escola e as Condições do Trabalho Docente: um retrato de Maringá. **Revista Vernáculo**, [S. l.], n. 31, 2013. DOI: 10.5380/rv.v0i31.34397. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/34397>>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editoria, 2011.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**. Volume I: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. SHORÖTER, M. (Org.). Tradução:

RIBEIRO, V. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ELIAS, Norbert. **Envolvimento e alienação**. SHORÖTER, M. (Org.). Tradução: SÁ, A. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ELIAS, Norbert. **Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. 4.ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

FILHO, Sergio Macos Zurita Fernandes. **Formação Docente: Reflexões sobre o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e de sua prática pedagógica**. Orientador: Regina Lucia Giffoni Luz de Brito. 2007. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10024>>. Acesso em: 16 mai. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto. 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**. Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GELAMO, Katia Garcia. **Formação inicial em educação física: o caso da disciplina de educação física adaptada**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Cuiabá, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Núbia Rosetti Nascimento. **Práticas pedagógicas com crianças que apresentam o transtorno do espectro autista não verbal: um estudo de caso**. 2022. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) - Program de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Cidades e Estados. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/serra.html>> Acesso em: 18 Mar. 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas/ SP: Autores Associados, 2006.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEÃO, Andréa Borges. *Norbert Elias & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEITE, Lucas de Souza. **Formação inicial de professores para a educação especial inclusiva: um olhar para as licenciaturas da UFES**. Orientador: Edson Pantaleão Alves. 2022. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, Vitória, 2022.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade. **Inclusão Educacional: Em foco a formação de professores de Educação Física**. Orientador: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília - SP, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/148984>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

LUZ, Sidneia Flores. **Formação de professores e bases pedagógicas: contribuição da pedagogia histórico-crítica na formação de professores de educação física**. Orientador: Claudio de Lira Santos Júnior. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30652>>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria: **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOREIRA, Laura Ceretta. A inclusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, núm. 25/2005, p. 1-6. ISSN: 1808-270x. Santa Maria: Brasil. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395004>>. Acesso em: 08 mai. 2024.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação** (coord.) - Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33

NÓVOA, António. Profissão professor. **Coleção Ciências da Educação**. – 2ª ed. – Porto: Porto Editora, LDA 1995.

NÓVOA, António. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. – 2ª ed. – Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 4, p. 463–490, 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18291>. Acesso em: 17 jan. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico** (Educa. Fora de colecção). ISBN 9272-8036-48-5. 2002, p. 56.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019, p. 9.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

PAIVA, Héres Faria Ferreira Becker. **Formação inicial em Educação Física: Aproximações com a Educação Básica**. Orientador: Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira. 2020. 190 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física - UEM/UEL, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6890>>. Acesso em: 16 mai. 2024.

PERES, Lucia Maria Vaz. Imaginários moventes: das professoras que tivemos à professora que pensamos ser. **Educere et Educare - Revista de Educação**, Vol. 6 - n.11, 2011. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>>. Acesso em: 20 Mai. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**/Selma Garrido Pimenta. - 6. ed. - São Paulo : Cortez, 2005. ISBN 85-249-0533-6. p. 71.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores**. Orientador: Marcos Villela Pereira. 2017. 100 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade

Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7485>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SECRETARIA, Giselle Fontenelle de Matos; CARDOSO, Vinícius Denardin; NICOLETTI, Lucas Portilho. Um conhecimento sobre a formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Vol. 15 nº1. Jan/Abr 2022.

SERRA, Prefeitura de. **Portal transparência**, 2024. Disponível em: <<https://transparencia.serra.es.gov.br/Pessoal.Cargo.aspx?municipioId=1&ctbUnidadeGestoraId=1&exercicio=2024&periodicidade=Mensal&periodo=tpFevereiro>>. Acesso em: 18 Mar. 2024.

SERRA. Secretaria de Educação de Serra de: a Educação na Serra. **Prefeitura de Serra**, 2024. Disponível em: <<https://www.serra.es.gov.br/pagina/a-educacao-na-serra-1686666832692>>. Acesso em: 18 Mar. 2024.

SILVA, Marcio Salles da. **A formação de professores em Educação Física e sua relação com o mundo da vida**. Orientador: Hugo Norberto Krug. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação , Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil., 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6830>>. Acesso em: 18 mai. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. O que é saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda T.; VOSGERAU, Dilmeri S. R.; BEHRENS, Marilda A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p. 25-39.

XAVIER, Mario de Jesus. **Constituição da docência nos processos inclusivos de alunos com deficiência no ensino superior**. Orientador: Edson Pantaleão Alves. 2021. 214 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória - ES, 2021. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/15823>>. Acesso em: 13 mai. 2024.

ZINI, Rodrigo. **Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais**. Orientador: Elisabeth Rossetto. 2018. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes/CECA, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/3894>>. Acesso em: 17 mai. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Prezado/a, o/a senhor/a está sendo convidado/a a participar de um trabalho de pesquisa intitulado de: **“PERCEPÇÃO DE PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SUA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR”**, que tem por objetivo analisar percepções de professores/as de Educação Física sobre sua constituição profissional, considerando as figurações vividas nas trajetórias de formação e atuação docente com estudantes público da Educação Especial, de autoria do mestrando Wesley de Souza Nascimento, sob orientação do Prof. Dr. Edson Pantaleão, como recomendação para a realização da Dissertação do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo.

Com o propósito de produzirmos dados que possam nos ajudar a desenvolver essa pesquisa. Convidamos o/a senhor/a a participar de um questionário online e uma entrevista narrativa desenvolvida pelo pesquisador. Tendo em vista os registros fiéis dos relatos durante as entrevistas, recorreremos ao auxílio de equipamento para gravação de voz, gravação de vídeo articulado aos registros manuais que serão realizados durante e depois da aplicação das referidas entrevistas. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia dos participantes do estudo.

Certas de contarmos com sua compreensão e colaboração, estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Esclarecemos também que a participação é voluntária e que este consentimento poderá ser retirado a qualquer tempo, sem prejuízos à continuidade da pesquisa. Para todos os efeitos, garantimos a confidencialidade das informações geradas, a privacidade e o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Contato do pesquisador: Wesley de Souza Nascimento.

E-mail: wesleygodess@gmail.com

Eu, _____, declaro ter sido informado/a e concordo em participar, como voluntário/a da pesquisa acima descrita.

Vitória, _____ de _____ de 2024.

Assinatura: _____

APÊNDICE B - Questionário online para professores/as de Educação Física**Seção A - Informações pessoais: Gênero e faixa etária:**

1) Gênero

 Masculino Feminino Outros: _____

2) Faixa etária

 20 a 30 31 a 40 41 a 50 51 a 60 61 ou mais**Seção B - Trajetória acadêmica e profissional:**

3) Qual seu vínculo com o município de Serra-ES?

 Efetivo Contrato Temporário

4) Quanto tempo de atuação profissional como professor/a de Educação Física?

 Menos de 2 anos De 2 a 5 anos 6 a 10 anos mais de 10 anos

Seção C - Referentes ao que recorda de sua formação inicial:

5) Você acredita que os conteúdos abordados durante sua formação inicial foram suficientes para lidar com a diversidade de alunos/as em suas aulas?

() Sim

() Não

Por

quê?

6) Relate uma experiência vivida durante a sua formação inicial que tenha despertado a sua reflexão sobre a atuação de professores/as para a inclusão de estudantes com deficiência.

7) Você já participou de alguma formação ou curso específico na área de Educação Especial?

() Sim

() Não

Qual curso? _____

8) Se sim na resposta anterior, como esse curso contribuiu para a sua atuação como professor/a de Educação Física?

9) Você considera importante adaptar atividades físicas para atender às necessidades específicas dos alunos/as com deficiência?

() Sim

() Não

() Não sei

Por quê? _____

10) Você já trabalhou com alunos/as com necessidades específicas durante a sua atuação profissional?

Sim

Não

Se sim, qual a especificidade do(s) estudante(s)?: _____

11) Você já adaptou alguma atividade nas suas aulas de Educação Física para incluir um aluno/a com necessidades especiais?

Sim

Não

Pode comentar um pouco sobre a sua resposta?

12) Se sim na resposta anterior, qual a avaliação você faz sobre o resultado dessa adaptação com o aluno/a?

13) O que você considera ser uma aula de Educação Física inclusiva?

14) Você acredita que a prática de atividades físicas adaptadas pode contribuir para a inclusão e socialização de alunos/as público da Educação Especial?

Sim

Não

15) Por quê?

16) Na sua opinião, quais são os estudantes público da Educação Especial que necessitam do planejamento de uma aula de Educação Física adaptada?

17) Quais aspectos você tem considerado para planejar as suas aulas de Educação Física quando está atuando com estudantes público da Educação Especial ?

APÊNDICE C - Temas da entrevista narrativa

A partir dos resultados obtidos no questionário online e, em seguida, a seleção de professores/as selecionados para a entrevista narrativa, tornou-se necessário elencar temas/assuntos que ajudaram a conduzir as entrevistas. Desse modo, os temas/assuntos escolhidos foram:

- Trajetória de formação
- Atuação profissional
- Experiências com estudantes público da Educação Especial.