

FORMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ATUAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS: UM MAPEAMENTO NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA¹

FORMATION AND CONSTITUTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO WORK IN INCLUSIVE CONTEXTS: A MAPPING IN SCIENTIFIC PRODUCTION

FORMACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PARA TRABAJAR EN CONTEXTOS INCLUSIVOS: UN MAPEO EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA

Camila Rubira Silva

E-mail: camilarubira@hotmail.com

Débora Pereira Laurino

E-mail: deboraplaurino@gmail.com

RESUMO

Neste ensaio identificamos e mapeamos a produção científica sobre a formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar, por meio do Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações nacionais publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações entre jan./2000 e dez./2020. Na análise dos resumos adotamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Assim, identificamos 26 produções científicas, sendo oito Teses e 18 Dissertações, nas quais a abordagem correspondeu 62% Formação Continuada e 38% Formação Inicial. Essas produções evidenciaram, dentre outros aspectos: uma compreensão limitada por parte dos(as) professores(as) sobre o público alvo da Inclusão; a importância do trabalho colaborativo entre professores(as) e acadêmicos(as); a necessidade da promoção de experiências com a Inclusão nos cursos de licenciatura, assim como, do tratamento interdisciplinar entre as disciplinas específicas voltadas à essa temática e as demais da grade curricular; a superação de práticas de ensino que visam a separação dos(as) estudantes por gênero e habilidades motoras; e a potencialidade da inserção dos sujeitos em projetos e em Formações Continuadas com vista a (re)construção saberes sobre a Inclusão Escolar. Consideramos que este ensaio possa ser relevante como ponto de partida para pesquisadores(as) e interessados(as) na temática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar. Inclusão Educacional. Formação de professores.

ABSTRACT

In this essay we identified and mapped the scientific production on the formation and constitution of Physical Education teachers to work with/in School Inclusion, through the State of Knowledge of national Theses and Dissertations published in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations among Jan./2000 and Dec./2020. In the analysis of abstracts, we adopted Content Analysis (BARDIN, 2011). Thus, we identified 26 scientific productions, of which eight Theses and 18 Dissertations, of which the approach corresponded to 62% Continuing Formation and 38% Initial Formation. These productions showed, among other aspects: a limited understanding on the part of teachers about the target audience of Inclusion; the importance of collaborative work between teachers and academics; the need to promote experiences with Inclusion in courses undergraduate, as well as interdisciplinary treatment between the specific disciplines focused on this theme and the rest of the curriculum; overcoming teaching practices aimed at separating students by gender and motor skills; and the potential for the insertion of subjects in projects and in ongoing training with a view to (re)building knowledge about School Inclusion. We believe that this essay may be relevant as a starting point for researchers and those interested in the theme.

KEYWORDS: Physical Education School. Educational Inclusion. Teacher Formation.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

RESUMEN

En este ensayo identificamos y mapeamos la producción científica sobre la formación y constitución de docentes de Educación Física para trabajar com/en la inclusión escolar, a través del Estado del Conocimiento de Tesis y Disertaciones nacionales publicados en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones entre Ene./2000 y Dic./2020. En el análisis de resúmenes, adoptamos el Análisis de Contenido (BARDIN, 2011). Identificamos 26 producciones científicas, siendo ocho Tesis y 18 Disertaciones, cuyo enfoque correspondió a 62% Formación Continuada y 38% Formación Inicial. Estas producciones mostraron, entre otros aspectos: un conocimiento limitado por parte de los docentes sobre el público objetivo para la Inclusión; la importancia del trabajo colaborativo entre profesores y académicos; la necesidad de promover experiencias de Inclusión en los cursos de graduación, así como, el tratamiento interdisciplinario entre las disciplinas específicas enfocadas en esta temática y el resto del currículo; superación de prácticas docentes orientadas a separar a los estudiantes por género y habilidades motoras; y el potencial para la inserción de los individuos en proyectos y en la Formación Continuada con miras a (re)construir conocimientos sobre Inclusión Escolar. Creemos que este ensayo puede ser relevante como punto de partida para investigadores e interesados en el tema.

PALABRAS-CLAVE: *Educación Física Escolar. Inclusión Educativa. Formación del Profesorado.*

MOVIMENTO DE INCLUSÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Nas últimas décadas as discussões em torno do movimento de Inclusão têm se intensificado, sendo uma temática amplamente difundida na mídia, no meio acadêmico e/ou científico, na área da Saúde e da Educação Física (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014). Segundo Lima-Rodrigues e Rodrigues (2020, p. 724), a Inclusão está consagrada como um dos Objetivos do Milênio, tornando-se um “[...] objetivo transversal prevalente e holístico de todos os sistemas educativos, desde as primeiras idades até ao ensino superior ou profissional e ao longo da vida – urgente e inevitável”.

No espaço escolar esse movimento de Inclusão Educacional começou a tomar forma, principalmente, a partir da perspectiva de Educação Inclusiva (EI) proclamada pela Declaração de Salamanca, documento internacional do qual o Brasil é signatário, originado durante a Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, realizada na cidade de Salamanca/Espanha. Esta Declaração reconhece que toda criança e jovem independente de deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem sejam por condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, deve ter garantido o acesso ao sistema regular de ensino. Compreendendo que as escolas que possuem tal orientação Inclusiva se constituem como meios eficazes para “[...] combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, s./p.).

Rodrigues (2006, p. 301-302, tradução nossa), esclarece que “o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Assim, uma escola que

se pretende uma política de Educação Inclusiva precisa desenvolver políticas, culturas e práticas que sejam para “todos e para cada um”, de modo a construir modelos educativos que rejeitem a exclusão e promovam uma aprendizagem livre de barreiras (RODRIGUES, 2003).

Diferentemente de um modelo de ensino integrativo, no qual o foco centra-se na integração de estudantes com deficiências identificadas, os quais precisam se adequar a ambiente escolar, na Educação Inclusiva entende-se que todos(as) estudantes devem ser incluídos no processo educativo, independente de condições físicas, intelectuais, culturais, econômicas ou sociais. Isso traz para escola a necessidade de mudança de paradigma, pois não é mais o estudante que precisa se adequar ao ambiente escolar, mas sim a escola que precisa adequar os seus sistemas aos(às) estudantes, tanto diminuindo barreiras no que diz respeito à acessibilidade física e pedagógica, quanto facilitando a colaboração e a equidade entre os(as) estudantes que nela estão inseridos(as).

Na área da Educação Física Escolar, o movimento de Inclusão Educacional cada vez mais vem se configurando parte dos estudos e das reflexões, “como campo do saber e atuação, que agrega conhecimentos que possibilitam aos professores trabalhar com a diversidade humana” (COSMO, 2014, p. 861). No intuito de atender a demanda da diversidade humana encontrada no interior da escola, há necessidade de um investimento em prol da Formação Inicial e Continuada dos(as) profissionais dessa área (CHICON, 2013).

Tal formação preconiza princípios isomórficos, “pretende-se, com esse princípio, acentuar que a formação deve seguir os mesmos valores e as mesmas práticas que se espera que o formando venha a adotar quando for profissional” (RODRIGUES, 2017, p. 322). Tardif (2019) esclarece que as experiências vividas pelo(a) professor(a) ao longo da sua formação e constituição podem servir de base como elementos e critérios pelos quais o(a) professor(a) emitirá opiniões profissionais para solucionar os problemas no exercício da profissão.

Dessa forma, se os(as) professores(as) “forem formados para fomentar a competição, para procurar grupos homogêneos, para exaltação do trabalho individual, como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e da solidariedade?” (RODRIGUES, 2003, p. 72). Esse é um dos dilemas encontrados na Educação Física Escolar, pois “muitas das estratégias que esperamos que os professores adotem nunca foram por ele experimentadas como modelos eficazes e efetivos de aprendizagem” (RODRIGUES, 2017, p. 325). Assim, se quisermos construir ambientes de aprendizagem inclusivos precisamos além de superar práticas de ensino excludentes que

historicamente constituíram a Educação Física, também vivenciarmos e possibilitarmos experiências que oportunizem pensarmos a Inclusão Escolar.

Diante disso, nos questionamos sobre como vem acontecendo essas formações, e quais experiências os(as) professores(as) de Educação Física têm vivenciando de modo a construir saberes para atuar com/na Inclusão Escolar. Como parte da pesquisa de doutorado da primeira autora, no presente artigo objetivamos identificar e mapear a produção científica sobre a formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar, por meio da elaboração de um Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações.

A prática de mapear e avaliar a produção de conhecimento na área da Educação Física não é recente, pois segundo Bracht *et al.* (2011, p. 12) mesmo de forma tímida, há vestígios desse tipo de investigação desde a década de 1980, momento em que a Educação Física buscava se consolidar enquanto campo acadêmico, proliferando-se por meio de congressos e periódicos científicos, assim, consagrando os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. O autor acrescenta como principal contribuição desses estudos para os(as) interessados(as) que adentram no campo da Educação Física, a possibilidade de contextualizarem a sua produção identificando as tendências das investigações quanto às temáticas e os aportes teóricos e metodológicos adotados.

Na literatura científica identificamos alguns estudos que já se ocuparam em problematizar a produção do conhecimento sobre a Inclusão Escolar na área da Educação Física, seja por meio da análise de periódicos científicos (BARRETO; FRANCISCO; VALE, 2014; CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014); anais de eventos (COSMO, 2014), e/ou Teses e Dissertações (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017). Nesta investigação centramos nosso foco nas Teses e Dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², por entendermos ser necessário tanto a sistematização quanto a apropriação do conhecimento produzido nos programas de pós-graduação nacionais, visando a disseminação das pesquisas para além da própria instituição de ensino produtora.

O texto foi elaborado em três seções: inicialmente apresentamos o delineamento metodológico adotado nesta investigação; na sequência revelamos os caminhos da pesquisa científica sobre a temática investigada, a partir do Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações nacionais; por fim, tecemos algumas considerações sobre os achados da pesquisa com base na categorização realizada.

² <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

CAMINHOS DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de cunho qualitativo exploratório, no qual desenvolvemos um Estado do Conhecimento de Teses e Dissertações nacionais. Segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155) um estudo desse tipo consiste em identificar, registrar e categorizar de forma a proporcionar a reflexão e a síntese sobre a “produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Ao nos enveredarmos no Estado do Conhecimento da produção científica sobre a formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar, buscamos tomar consciência sobre o conhecimento já produzido, ampliar os horizontes e perspectivas sobre o fenômeno investigado, confrontar ideias e aprimorar referenciais dialogando com outras pesquisas e autores(as). Além disso, ao mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento poderemos apontar os aspectos e as dimensões que vêm sendo privilegiados e/ou silenciados em diferentes épocas e lugares, bem como identificar a emergência de determinadas discussões pouco exploradas (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006).

No delineamento deste Estado do Conhecimento realizamos cinco etapas: 1) identificação da fonte primordial; 2) recuperação dos estudos; 3) leitura flutuante e composição do *corpus* de análise; 4) construção da bibliografia anotada e sistematizada; 5) composição de categorias (MOROSINI; FERNANDES, 2014).

Na identificação da fonte primordial de consulta selecionamos a base de dados da BDTD. Segundo Ferreira (2002), os catálogos de Teses e Dissertações se constituem como potentes meios para disseminação do conhecimento, uma vez que ampliam as possibilidades de divulgação da produção científica atingindo lugares e leitores(as) externos à própria Universidade produtora dos estudos.

Na etapa de recuperação dos estudos indexados na BDTD, utilizamos como mecanismo de busca o filtro das palavras-chave por meio da combinação entre os descritores Educação Física, Educação Inclusiva, Inclusão Educacional e Formação de Professores, bem como a periodicidade entre os anos de jan./2000 e dez./2020. A opção pelos referidos descritores está relacionada à própria área e temática de investigação.

Já a seleção pelo recorte temporal está fundamentada no entendimento de que as discussões sobre o(a) professor(a) e aquilo que acontece no cotidiano da escola passaram a ser

assumidos como pontos de partida das problematizações em torno da Educação Física Escolar na medida em que avançamos pelos anos 2000 (BRACHT *et al.*, 2012). Nesse contexto, o movimento da Inclusão Educacional na área da Educação Física também passou a ganhar maior notoriedade, sobretudo, no meio acadêmico a partir do ano 2000 com a incorporação de políticas públicas voltadas à Inclusão de estudantes com deficiências na escola regular de ensino (CHICON; PETERLE; SANTANA, 2014; COSMO, 2014).

Após a recuperação dos estudos, realizamos a leitura flutuante dos títulos, resumos e assuntos, aplicando os critérios de inclusão e exclusão para seleção do *corpus* de análise. Adotamos como critérios de inclusão dos estudos: 1) ser proveniente da subárea da Educação Física Escolar; 2) referir-se a Inclusão Escolar e/ou Educação Inclusiva; 3) abordar a formação de professores(as). Como critérios de exclusão, optamos pelo descarte dos estudos: 1) provenientes de outras áreas do conhecimento; 2) por não abordarem a Inclusão Escolar e/ou Educação Inclusiva, ou tratarem de outros tipos de Inclusão como tecnológica e social; 3) direcionados à outras abordagens de pesquisa que divergiam da formação de professores(as). Além desses critérios foram excluídos todos os estudos que apresentassem duplicidade.

Com o *corpus* de pesquisa selecionado passamos a construção da bibliografia anotada e sistematizada, por meio da elaboração de uma tabela em planilha eletrônica com as informações sobre cada um dos estudos, as quais foram identificadas e extraídas na interface digital da BDTD. Na elaboração da mesma nos atentamos às seguintes informações: autor(a), vínculo institucional do(a) autor(a), título do trabalho, palavras-chave, objetivo de pesquisa e, resumo.

No tratamento dessas informações, nos valem das ferramentas da Estatística Descritiva organizando por meio de gráfico os dados quantitativos relativos à periodização das publicações. Do mesmo modo, através da apresentação de quadros buscamos revelar o território espacial em que foram originadas as pesquisas sobre a temática investigada, de acordo com os programas de pós-graduação e as Instituições de Ensino Superior (IES) em que foram orientadas e defendidas, assim como, a distribuição geográfica nas regiões/estados brasileiros.

Na etapa destinada à composição de categorias, buscamos apontar e categorizar as temáticas priorizadas nos estudos com subsídio nas técnicas da Análise de Conteúdo, a qual consiste no operar de três fases: a) Pré Análise; b) Exploração do Material e; c) Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação (BARDIN, 2011). Na Pré Análise estabelecemos um primeiro contato com os materiais a serem analisados por meio da leitura flutuante dos resumos. Na sequência, desenvolvemos a fase destinada à Exploração do Material através da

codificação e da categorização dos resumos. Inicialmente decompomos e selecionamos as unidades de registros pelo critério semântico (palavras, frases, etc.) que pudessem expressar o conteúdo das pesquisas. Destacamos palavras e frases que especificavam a abordagem das temáticas priorizadas nos estudos, foram elas professores(as), acadêmicos(as), disciplinas, trabalho docente, Formação Continuada/Inicial, dentre outras.

Posteriormente, categorizamos os resumos classificando por diferenciação e reagrupamos os conteúdos semelhantes com referência aos temas que as unidades de registros significavam. Assim, realizamos a aproximação entre os resumos cujas temáticas de estudo se aproximavam, criando duas categorias: Formação Inicial de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar; e Formação Continuada de professores(as) de Educação Física para atuar com/a Inclusão Escolar. Por fim, na fase de Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação realizamos a síntese e a discussão das categorias criadas.

Vale destacar, que ao operarmos com os resumos das Teses e Dissertações presentes nos catálogos, como lugar de consulta e de pesquisa, precisamos assumir que cada resumo representa um gênero do discurso, o qual precisa ser “lido pelos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional), fundidos no todo que é o enunciado” (FERREIRA, 2002, p. 267). A autora ainda acrescenta que a História de certa produção, a partir dos resumos das pesquisas, não oferece uma compreensão linear, assim, “a História da produção acadêmica é aquela proposta pelo pesquisador que lê. Haverá tantas Histórias quanto leitores houver dispostos a lê-las” (FERREIRA, 2002, p. 269).

Nesse sentido, reconhecemos que as investigações qualitativas, até mesmo as de natureza bibliográfica por meio da sistematização do conhecimento produzido, nunca serão estudos iguais a outros, uma vez que tanto o delineamento metodológico quanto a interpretação dos dados será implicada pelas subjetividades do(a) pesquisador(a) e das escolhas que realiza ao longo da investigação. A depender da experiência, do olhar e dos caminhos que o(a) pesquisador(a) assume no operar da pesquisa, os resultados poderão ser uns e não outros.

PASSOS QUE REVELAM UM CAMINHAR PELA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Na seleção das produções científicas utilizando como mecanismos de busca das Teses e Dissertações publicadas na BDTD a combinação entre os descritores Educação Física, Educação Inclusiva, Inclusão Educacional e Formação de Professores, recuperamos um total de 427 pesquisas. Dessas foram descartadas na filtragem 401 produções por apresentarem os

termos Educação Física, Educação Inclusiva, Inclusão Educacional e Formação de Professores de forma isolada nos títulos, resumos e assuntos (palavras-chave), assim como, por atenderem aos critérios de exclusão – 29 por duplicidade; 274 por se referirem a outras áreas do conhecimento, exceto a Educação Física Escolar; 67 por não abordarem a Inclusão Escolar e/ou Educação Inclusiva, ou por tratarem de outros tipos de Inclusão como tecnológica e social; e 31 por não se relacionarem com a formação de professores(as). Após a aplicação dos critérios de inclusão selecionamos 26 Teses e Dissertações (Quadro 1) as quais explicitam os estudos sobre a formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar.

Quadro 1: Relação das Teses e Dissertações selecionadas na pesquisa

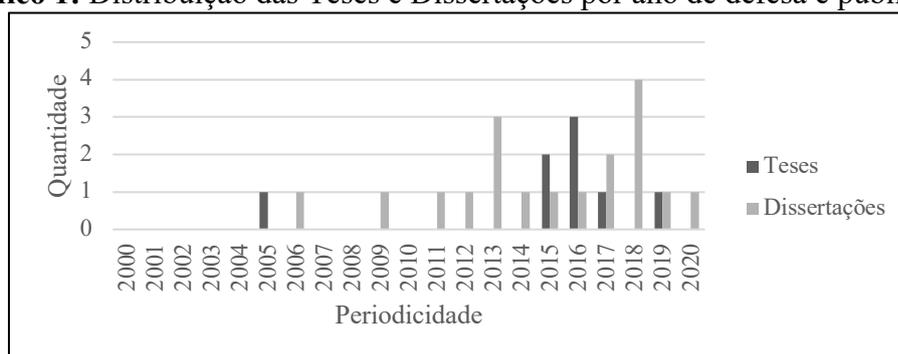
ANO	AUTOR/ TÍTULO
2005	CRUZ, G. Formação Continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo.
2006	CONCEIÇÃO, V. Formação Inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da Educação Física Inclusiva.
2009	COSTA, F. Formação e desenvolvimento profissional em Educação Física: dilemas e desafios na Educação Inclusiva.
2011	SILVA, E. A prática do professor de Educação Física Escolar: perspectivas de inclusão.
2012	NASCIMENTO, S. Formação Continuada de professores de Educação Física na perspectiva da inclusão.
2013	SOUZA, F. Formação, Educação Física e Inclusão: compreendendo os processos inclusivos.
2013	CATALDI, C. Os caminhos percorridos pela Educação Física Inclusiva: uma reflexão a partir do perfil e propostas pedagógicas dos professores de Educação Física.
2013	SOUZA, C. Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?
2014	TEBALDI, M. Formação Continuada em Educação Física e inclusão do deficiente no ensino regular sob a ótica de professores.
2015	TOLOI, G. Formação de professores de Educação Física para inclusão educacional usando Tecnologia Assistiva.
2015	COSMO, J. Tecendo olhares sobre a Educação Física e a inclusão: um estudo sobre a subjetividade do trabalho docente em contexto de Formação Continuada.
2015	FIORINI, M. Formação Continuada do professor de Educação Física em tecnologia Assistiva visando a inclusão.
2016	MAHL, E. Programa de Formação Continuada para professores de Educação Física: possibilidades para a construção de saberes sobre a inclusão de alunos com deficiência.
2016	FERREIRA, R. Trabalho colaborativo na Educação Física Escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão.
2016	MACHADO, R. A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na contemporaneidade.
2016	BORGES, E. Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física.
2017	PETERLE, L. Formação, gestão e inclusão: a experiência da Educação Física no município de Viana/ES.
2017	LOUZADA, J. Inclusão Educacional: em foco a formação de professores de Educação Física.
2017	OLIVEIRA, P. Formação Continuada na perspectiva colaborativa: subsídios para inclusão nas aulas de Educação Física.
2018	MORAIS SOBRINHO, J. Educação Física Escolar, formação continuada em serviço e inclusão: um diálogo com a diversidade
2018	ZINI, R. Formação inicial do professor de Educação Física para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais.
2018	TEIXEIRA, F. Processo de formação dos cursos de licenciatura em Dança e Educação Física face ao ensino de pessoas com deficiência.
2018	SILVA, J. Os estudos sobre a pessoa com deficiência no processo de formação em nível de graduação na Educação Física brasileira: o caso da FEF/UnB.
2019	NUNES, J. Formação de professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: práticas corporais para crianças autistas.
2019	MACHADO, V. Educação Física, Educação Infantil e Inclusão: repercussões da Formação Inicial
2020	SILVEIRA, A. Educação Física Escolar Inclusiva: olhares e saberes de um grupo de professores do ensino público de Natal/RN.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A partir deste mapeamento, apontamos que das 26 produções selecionadas na BDTD os estudos correspondem a 67% Dissertações e 33% Teses, as quais foram defendidas e publicadas entre o período de 2000 a 2020 (Gráfico 1). Se analisarmos os dados expostos considerando uma divisão do período investigado em duas décadas subsequentes, percebemos que na primeira (2000-2010) a produção do conhecimento ocorreu de forma inexpressiva,

contabilizando apenas três publicações nos anos de 2005, 2006 e 2009. Essa lacuna na produção científica, também foi evidenciada por Cosmo (2014) ao analisar que a produção científica à respeito desta temática em anais³ do Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (CONBRACE)/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE) entre os anos 2000 a 2010, constatando que a mesma se apresentava de forma incipiente no período investigado.

Gráfico 1: Distribuição das Teses e Dissertações por ano de defesa e publicação



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Se tomarmos como base a segunda década (2011-2020), observamos que a partir do ano de 2011 pelo menos uma Tese e/ou Dissertação foi defendida até o ano de 2020, contabilizando um total de 23 produções. Com base nisso, percebemos que a segunda década, se comparada à primeira, foi marcada por um expressivo crescimento na quantidade de publicações sobre a formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar. Tal fato demonstra que há uma preocupação da comunidade acadêmica em torno do movimento Inclusão Educacional na área da Educação Física que tem se intensificado com o passar dos anos. Apesar disso, Oliveira, Nunes, Munster (2017, p. 583) alertam que esse aumento dos estudos vinculados à temática Educação Física e Inclusão Escolar “[...] não necessariamente implica na superação das dificuldades identificadas e tampouco se traduz no avanço do discurso, das ações e das políticas que efetivamente possam dar suporte a novas formas de se pensar e intervir de forma inclusiva nesse âmbito”, sendo necessário que tais pesquisas não apenas sejam ampliadas, mas invistam também na busca em responder às demandas reais desse processo.

Em relação a distribuição das Teses e Dissertações por região/estado do Brasil de acordo com as IES e os programas de pós-graduação em que foram orientadas e defendidas (Quadro 2) identificamos que 58% das produções são provenientes de instituições localizadas na região

³ De acordo com Cosmo (2014), em sua pesquisa foram considerados os anais publicados nos anos 2001, 2003, 2005, 2007 e 2009, uma vez que os mesmos apresentam sua produção bianual.

Sudeste do país, seguido das regiões Sul com 19%, Centro-Oeste 15% e Nordeste 8%. Na região Norte não foram recuperadas produções que atendessem aos critérios empregados na pesquisa.

Chicon, Peterle e Santana (2014) ao investigarem a produção do conhecimento sobre a formação de professores(as) na perspectiva da Inclusão Escolar em periódicos científicos da área de Educação Física entre a década de 2000 à 2010, também evidenciaram uma concentração de trabalhos com origem nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. O mesmo foi identificado por Oliveira, Nunes e Munster (2017) ao mapearem as Teses e Dissertações oriundas de programas de pós-graduação no Brasil, publicadas entre os anos de 2002 e 2015, cuja abordagem centrou-se na temática Educação Física e Inclusão Escolar. Segundo esses autores o número significativo de produções provenientes dessas regiões pode ser explicado devido a uma tendência dos programas de pós-graduação da área da Educação Física estarem concentrados em instituições de ensino e pesquisa pertencentes às regiões Sudeste e Sul do país.

O que corrobora com os achados desta investigação, uma vez que foram verificados seis programas de Pós-Graduação em Educação Física distribuídos entre as regiões Sudeste e Sul do Brasil, ao passo que nas demais, Centro-Oeste e Nordeste, foi identificado apenas um programa. Visando a superação dos limites geográficos e a descentralização do conhecimento sobre a formação e constituição de professores(as) de Educação Física nessas regiões, entendemos que o desenvolvimento de Teses e Dissertações possa ser expandido para outros programas e instituições de ensino e pesquisa, de modo a fomentar a democratização do conhecimento para além da própria área da Educação Física.

Quadro 2: Distribuição das Teses e Dissertações por região/estado do Brasil de acordo com as IES e os programas de pós-graduação em que foram orientadas e defendidas

Região	Estado	Instituição	Programa	Produções
Sudeste	São Paulo	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Pós-Graduação em Educação	Teses 3 Dissertação 1
			Pós-Graduação em Ciências da Motricidade	Dissertação 1
		Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Pós-Graduação em Educação Especial	Teses 2
		Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Pós-Graduação em Educação Física	Tese 1
		Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	Pós-Graduação em Educação	Dissertação 1
	Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertações 4
	Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Pós-graduação em Educação Física	Dissertação 1
		Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1

Sul	Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Pós-Graduação em Educação	Dissertação 1
			Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Pós-Graduação em Educação	Tese 1
		Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1
	Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel (UNOESTE)	Pós-Graduação em Educação	Dissertação 1
Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Pós-graduação em Educação	Tese 1 Dissertação 1
		Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Pós-Graduação em Educação	Dissertação 1
	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB)	Pós-Graduação em Educação Física	Dissertação 1
Nordeste	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Pós-Graduação em Educação	Dissertações 2

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

A partir do mapeamento das produções por regiões do país, notamos que as Teses e Dissertações foram defendidas em 15 IES e 17 programas de pós-graduação (Quadro 2). No levantamento das IES, apontamos que apenas uma produção foi defendida em instituição privada, ao passo que as demais 25 produções se derivaram de instituições públicas, destacando-se a UNESP e a UFES, respectivamente, com a publicação de cinco e quatro pesquisas. A prevalência de pesquisas desenvolvidas em IES públicas, pode ser explicada pelo fato de que grande parte dos programas de pós-graduação nacionais são de natureza administrativa pública (OLIVEIRA; NUNES; MUNSTER, 2017).

Com relação aos programas de pós-graduação nos quais foram orientadas e defendidas as produções científicas, observamos que as origens correspondem: 50% Pós-Graduação em Educação, 38% Pós-Graduação em Educação Física, 8% Pós-Graduação em Educação Especial e 4% Pós-Graduação em Ciências da Motricidade. Esta expressividade de Teses e Dissertações defendidas em programas de Pós-Graduação na área de Educação vai ao encontro da necessidade de expandir as pesquisas para além da própria área da Educação Física. Para Oliveira, Nunes e Munster (2017) esta significativa quantidade de produções pode representar tanto a valorização de pesquisas com abordagem no campo pedagógico da área da Educação Física, quanto a predominância dos programas de Pós-Graduação em Educação em detrimento dos específicos na área da Educação Física.

Corroborando Manoel e Carvalho (2011) acrescentam, que ainda são escassos os programas que oferecem os títulos de doutor(a) em Educação Física, o que pode contribuir na decisão de pesquisadores(as) a buscarem esta formação em outros programas de pós-graduação

orientados pelos campos das ciências humanas e/ou biológicas. Tal fato pode ser observado nesta investigação, ao evidenciarmos que das oito Teses selecionadas neste estudo, somente uma foi orientada e defendida em Programa de Pós-Graduação em Educação Física, sendo cinco provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação e duas de Programas de Pós-Graduação em Educação Especial.

Na identificação dos descritores adotados nas Teses e Dissertação para indexar os estudos na BDTD, com base na frequência de aparição nas pesquisas, destacaram-se as palavras-chave: ‘Educação Inclusiva’, ‘Inclusão’ e ‘Educação Especial’. Em menor evidência apareceram os termos relacionados a área da Educação Física – ‘Professores de Educação Física’ e ‘Educação Física Escolar’, bem como palavras que especificam a formação profissional – ‘Formação Continuada’, ‘Formação de Professores’, ‘Professores-Formação’ e ‘Formação Profissional’ e o contexto da escola ‘Inclusão Escolar’ e ‘Ambiente Escolar’. O uso de tais palavras-chave está em consonância com a temática principal abordada nas produções.

Na categorização das Teses e Dissertações segundo as temáticas de estudo apresentadas nos resumos, evidenciamos a abordagem das pesquisas sobre a formação de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar a partir de duas categorias: 38% Formação Inicial e 62% Formação Continuada. Apesar desses estudos tratarem a formação e constituição de professores(as) com foco na Formação Inicial e/ou Continuada, com base nos pressupostos de Tardif (2019) entendemos a formação docente como um processo contínuo que perdura durante toda a vida do(a) professor(a), até mesmo antes de ingressar na carreira docente, a partir das experiências que teve no seio familiar e no processo de escolarização anterior, como também após lograr da aposentadoria, uma vez que muitos sujeitos mantêm o exercício da profissão por meio de outros projetos.

O caminhar na Formação Inicial de professores(as) de Educação Física

A categoria Formação Inicial de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar foi composta por dez produções científicas, sendo três Teses e sete Dissertações. Foram incluídos nesta categoria os estudos que buscaram investigar a formação de professores(as) de Educação Física durante cursos de graduação, por meio da participação dos(as) acadêmicos(as) em disciplinas, projetos de ensino e pesquisa com ênfase na temática

Inclusão Escolar, bem como estudos documentais sobre políticas públicas, Projetos Políticos Pedagógicos e currículo dos cursos de graduação em licenciatura.

Nesta categoria foi apontado que a Formação Inicial e a constituição dos(as) professores(as) de Educação Física vêm sendo mediadas por uma rede que busca capturar e governar os sujeitos como inclusivos, capazes de defender a sociedade de riscos que possa sofrer. Nesse sentido, alguns estudos demonstraram uma preocupação por parte dos(as) acadêmicos(as) e professores(as) formadores em relação ao precário e/ou inexistente tratamento dado à temática Educação Inclusiva na matriz curricular dos cursos, bem como a escassez de oferta de disciplinas específicas sobre essa temática, e/ou falta de interdisciplinaridade entre essas e as demais disciplinas da grade curricular.

Além disso, também foi apontado que os currículos dos cursos de formação de professores(as) em determinadas IES encontram-se defasados quanto aos conteúdos e as práticas pedagógicas. Esses parecem permanecer impregnados pelo viés esportivista historicamente construído na área da Educação Física, dificultando a promoção de um ambiente de formação que incentive o diálogo igualitário e inclusivo, assim como, um ambiente que contribua para construção de saberes que auxiliarão no trabalho com a Inclusão Escolar. Outro aspecto mencionado nas pesquisas diz respeito à falta de oportunidade dos(as) acadêmicos(as) em vivenciarem experiências que os possibilitem interagir com/na Inclusão dos(as) estudantes, por meio de ações oferecidas nos próprios cursos de graduação.

Apesar dessas pesquisas revelarem a fragilidade e/ou escassez de vivências com a Inclusão Educacional nos cursos de licenciatura, outros estudos contemplados nesta categoria indicaram ações assertivas que tem contribuído para que os(as) acadêmicos(as) vivenciem experiências formativas inclusivas na Educação Física, como é o caso da inserção em Projetos de Iniciação Científica como o PIBID. Do mesmo modo, a promoção de um ensino crítico reflexivo, o qual demonstrou contribuir para que os(as) acadêmicos(as) se percebessem como agentes de um ambiente educacional inclusivo, refletindo e (re)significando o seu próprio processo formativo com vistas ao desenvolvimento de práticas que considerem a diversidade humana e as diferenças dos(as) estudantes.

O trabalho colaborativo entre os(as) acadêmicos(as) e os(as) professores(as) em exercício foi igualmente apontado como benéfico a Formação Inicial e Continuada de professores(as). Além disso, esses estudos também revelaram o entendimento por parte dos(as) acadêmicos(as) de ações exitosas que podem favorecer à Inclusão Escolar, como o

planejamento de atividades em que os(as) estudantes possam ser organizados em grupos heterogêneos, com dinâmicas colaborativas que estimulem a sensibilização e o coeducar. Para Vaniel, Laurino e Novello (2013) o (co)educar é o ato de educar o outro, o estudante e, ao mesmo tempo, educar o(a) professor(a), em companhia, em codependência, em uma rede de conversação que ao discutir e problematizar o fazer docente gera e atualiza o próprio fazer. Para Rodrigues (2006) a Formação Inicial de professores(as) precisa oportunizar aos acadêmicos(as) a construção de conhecimentos que os possibilite reconhecer o valor das diferenças em termos da diversidade humana no intuito de promover a Inclusão Escolar e não para justificar a segregação. Dessa forma, é preciso que seja promovido um programa de formação o mais isomórfico possível ao exercício da profissão, que rompa com a tradição de disciplinas que visam enaltecer o valor da homogeneidade e da excelência do desempenho entre os(as) estudantes, isto é, “deve-se procurar não só fornecer as informações de forma expositiva, mas também comprometer os alunos em tipos variados de experiências que lhes permitam aprender do mesmo jeito que deverão ensinar” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 323).

Dessa forma, esperamos que nos cursos de formação de professores(as) os(as) acadêmicos possam se preparar tanto para participar no exercício da docência na direção do movimento da Inclusão Educacional, contribuindo com boas práticas em uma perspectiva inclusiva, quanto “possam ser, eles próprios, os reformadores ou inovadores da escola onde atuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivas” (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2017, p. 321). Nesse sentido, sem esgotar os saberes sobre a Inclusão Escolar, a etapa da Formação de Inicial poderá fornecer um ponto de partida para que os(as) acadêmicos busquem novos conhecimentos que os permita construir ambientes de aprendizagem inclusivos para si e para os estudantes com quem convivem, tendo como base a valorização das diferenças existentes na sala de aula e a proposição de práticas cooperativas.

O caminhar na Formação Continuada de professores(as) de Educação Física

A categoria Formação Continuada de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar foi composta por 16 produções científicas, sendo seis Teses e dez Dissertações. Nesta categoria estão compreendidos os estudos que buscaram investigar a

formação de professores(as) de Educação Física após a conclusão da graduação, por meio da participação em cursos de capacitação e especialização com ênfase na temática Inclusão.

Encontramos pesquisas contempladas nesta categoria que revelam a percepção de professores(as) à respeito da Inclusão Escolar, ainda limitada aos sujeitos com deficiências. Em contraponto, outros trabalhos demonstraram uma visão ampliada sobre a Inclusão, por parte de professores(as) que reconhecem como práticas excludentes a tendência da Educação Física Escolar em separar as atividades por gênero e de valorizar habilidades e técnicas esportivas.

As pesquisas também sinalizaram os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) para atuar em contextos inclusivos. Foram mencionados como principais fatores que dificultam a Inclusão nas aulas de Educação Física, o trabalho isolado, o desconhecimento sobre como tornar sua aula mais inclusiva para a participação de todos(as) estudantes no mesmo espaço e tempo, a obrigatoriedade de ensinar conteúdos pouco significativos para os(as) estudantes, a precariedade de infraestrutura, recursos e materiais inadequados e a inexistência de políticas públicas que incentivem a Formação Continuada de professores(as).

Por outro lado, apesar dos(as) professores(as) atribuírem à falta de conhecimento aprofundado sobre a temática Inclusão e a escassez de Formações Continuadas, as pesquisas indicaram que os(as) professores(as) reconhecem a importância da Inclusão Escolar. Além disso, buscam por meio experiências anteriores (re)significar a sua prática docente, de modo promover uma Educação Física Inclusiva.

Os estudos também apontaram que os(as) professores(as) perceberam o trabalho colaborativo e a Formação Continuada como espaços que podem favorecer a superação dos desafios inerentes à Inclusão Escolar, incentivando a partilha de experiências, a prática reflexiva e a (re)construção de saberes sobre a Inclusão Escolar. Contudo, compreendem que as demandas da Inclusão Escolar extrapolam a busca da qualificação, percebem a necessidade do encantamento individual e coletivo em respeito à diversidade humana e a valorização das diversas culturas existentes na sociedade, e buscam, por meio de estratégias metodológicas, atender aos múltiplos corpos e às suas necessidades.

Com relação a Formação Continuada de professores(as), Rodrigues (2003) aponta para a necessidade desta ser proporcionada com base isomórfica, isto é, naquilo que se pretende que o(a) professor(a) privilegie no exercício da sua profissão. Logo, a Educação Física deve ser pensada “para todos e para cada um”, isso implica planejar um ensino que possa corresponder

“de forma apropriada e com alta qualidade, não só à deficiência, mas todas as formas de diferença dos alunos (culturais, étnicas, etc.)” (RODRIGUES, 2003, p. 69).

Reconhecemos que a Formação Continuada possui regras e princípios próprios que se diferenciam da Formação Inicial, pois os sujeitos que a realizam “defrontam-se com problemas concretos, prementes e para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes” (RODRIGUES, 2014, p. 14). Para tanto, “é essencial que os professores de Educação Física se relacionem e reflitam conjuntamente com todo o corpo docente e oferecendo contribuições que podem conduzir a uma melhor inclusão”, posto que, “nenhum professor, por si só, ou nenhuma disciplina, por si só pode tornar inclusivo um ambiente educativo” (LIMA-RODRIGUES; RODRIGUES, 2020, p. 374-375).

Nesse sentido, emerge a necessidade de canais de comunicação e de colaboração entre as escolas, universidades e centros de formação estabelecendo trocas de formadores e de experiências (RODRIGUES, 2014). Com base nisso, compreendemos que se quisermos construir um ambiente de aprendizagem em que o ensino de Educação Física possa incluir a todos e cada um dos(as) estudantes, precisamos que os(as) acadêmicos(as) e professores(as) em exercício vivenciem nos espaços educativos, seja da Formação Inicial e/ou Continuada, experiências que valorizem as diferenças, assim como, proporcionem a cooperação entre os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, sem a pretensão de descaracterizar os estudos abordados nas Teses e Dissertações investigadas, tão pouco estabelecer uma história única e verdadeira, buscamos construir compreensões sobre o que vem sendo produzido no âmbito da formação e constituição de professores(as) na direção de uma Educação Física Escolar Inclusiva. A partir da investigação das produções científicas selecionadas, percebemos que se a Formação Inicial e/ou Continuada de professores(as) buscar a congruência entre as vivências nos cursos de formação e as realidades escolares, de modo a proporcionar tanto aos acadêmicos(as) experiências em disciplinas específicas à temática Inclusão e a inserção em projetos de iniciação à docência e de iniciação científica, quanto aos professores(as) em exercício o trabalho colaborativo com os seus pares e com estudantes estaremos construindo um caminho para a Inclusão Escolar. Além disso, os estudos também apontaram a necessidade de superação de resquícios de um ensino integrativo voltado ao público com deficiências; de rompimento com práticas de ensino

excludentes que tradicionalmente fizeram parte da Educação Física Escolar, por exemplo, a separação dos(as) estudantes por gênero e habilidades motoras; e de ênfase em práticas mais inclusivas que valorizem as diferenças e a cooperação entre os(as) estudantes.

Cabe destacar que na realização deste estudo não tivemos a pretensão de esgotar as discussões sobre a temática investigada. Assim, reconhecemos que desde a escolha da fonte de busca até a adoção dos filtros e dos critérios inclusão e exclusão possam ter ficado lacunas na recuperação e na triagem das produções selecionadas e apresentadas nesta investigação. Desse modo, destacamos como limitações desta investigação, além da recuperação e do descarte de pesquisas cujas palavras-chave não se relacionavam aos critérios de inclusão, também a necessidade de acessarmos alguns arquivos de Teses e Dissertações na íntegra tanto para identificação dos programas de pós-graduação de filiação dos(as) autores(as), quanto para leitura dos resumos, cujas informações foram suprimidas na indexação dessas publicações na plataforma digital da BDTD.

Na categorização de alguns estudos tivemos dificuldade em encontrar informações sobre o objetivo, metodologia e tipo de estudo, as quais estavam confusas, incompletas e/ou ausentes na composição dos resumos. Entretanto, face ao caráter permanente de pesquisas do Estado do Conhecimento, consideramos que o presente ensaio possa ser relevante trazendo contribuições como ponto de partida para outros(as) pesquisadores(as) e interessados(as) na temática da formação e constituição de professores(as) de Educação Física para atuar com/na Inclusão Escolar. Para tanto, a fim de que possamos sanar possíveis brechas que possam ter ficado, bem como ampliar o panorama a respeito desta temática sugerimos o desenvolvendo de novas/outras investigações do tipo Estado Conhecimento a partir de estudos publicados em fontes de dados como os periódicos da área da Educação e da Educação Física, assim como, da produção expressa em livros e capítulos de livros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARRETO, M. A.; FRANCISCO, E. A.; VALE, L. H. Análise das publicações sobre inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física escolar em periódicos brasileiros online. **Pensar a Prática**, Goiânia, GO, v. 17, n. 2, p. 530-545, jan./mar. 2014. ISSN 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i2.23565>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/23565> Acesso em: 9 fev. 2021.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v.17, n. 2, p. 11-32, abr./jun. 2011. ISSN 0104-754. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.19280>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/19280>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRACHT, V. *et al.* A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 18, n. 02, p. 11-37, abr./jun. de 2012. ISSN 0104-754. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.30158>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30158>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CHICON, J. F. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da Educação Física Escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória: EDUFES, 2013, p. 66-103.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. de. Formação, Educação Física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, SC, v. 36, n. 2, p. 830-845, abr./jun. 2014. ISSN 0101-3289. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2172>. Acesso em: 17 fev. 2021.

COSMO, J. A formação do professor de Educação Física na perspectiva da inclusão: um estudo dos anais da Conbrace/Conice. **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, Florianópolis, SC, v. 36, n. 2, p. 859-876, 2014. ISSN 0101-3289. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2174>. Acesso em: 17 fev. 2021.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, São Paulo, SP, n. 79, ago. 2002. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 jun. 2020.

LIMA-RODRIGUES, L. M. S.; RODRIGUES, D. A. Agenda 2030: desafios da pedagogia inclusiva à Educação Física. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 22, n. 3, p. 721-739, set./dez. 2020. ISSN 2177-5796. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2020v22n3p721-739>. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3905>. Acesso em: 2 abr. 2021.

MANOEL, E. J.; CARVALHO, Y. M. Pós-graduação na educação física brasileira: a atração (fatal) para a biodinâmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 37, n. 2, p. 389-406, maio/ago. 2011. ISSN 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200012>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 fev. 2021.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. ISSN 1984-6444. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 8 jun. 2020.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. ISSN: 2179-8435. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 8 jun 2020.

OLIVEIRA, P. S. de; NUNES, J. P. da S.; MUNSTER, M. de A. V. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 570-590, 2017. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0016>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8806>. Acesso em: 17 fev 2021.

RODRIGUES, D. A. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v. 14, n. 1, p. 67-73, set. 2003. ISSN 1983-3083. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/>. Acesso em: 5 abr. 2021.

RODRIGUES, D. A.; LIMA-RODRIGUES, L. M. S. Educação Física: formação de professores e inclusão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 12, n. 2, p. 317-333, maio./ago. 2017. ISSN 1809-4309. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9812>. Acesso em: 5 abr. 2021.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva**, Espanha, v. 7, n. 2, p. 5-21, jun. 2014. ISSN 1889-4208. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: 5 abr. 2021.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, PR, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. ISSN 1518-3483. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: Acesso em: 17 jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

VANIEL, B. V.; LAURINO, D. P.; NOVELLO, T. P. (Co)educar: formação de professores em redes de conversação. **Revista Contexto & Educação**, Unijuí, RS, v. 28, n. 90, p. 134–151, 2013. ISSN 2179-1309. DOI: 10.21527/2179-1309.2013.90.134-151. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/398>. Acesso em: 18 abr. 2021.