



EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UMA REALIDADE DISTANTE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

ADAPTED PHYSICAL EDUCATION: A DISTANT REALITY IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS

LA EDUCACIÓN FÍSICA ADAPTADA: UNA REALIDAD LEJANA EM LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

Marcelo Moreira Antunes



Doutorado em Educação Física
(UNICAMP)
Professor na Universidade Federal
Fluminense (UFF)
Docente no Programa de Pós-
Graduação em Ciências do
Exercício e do Esporte
(PPGCEE/UERJ)
antunesmm@gmail.com

Luiz Felipe Machado Pinto



Mestre em Ciências da Atividade
Física (UNIVERSO)
Professor no Centro Universitário
Augusto Motta
l.felipemachado@gmail.com

Resumo

Cursos voltados à educação continuada, na Educação Física escolar, apresentam menor oferta quando comparados às áreas de preparação física. Quando se trata da Educação Física Especial, este número é ainda menor. A fim de verificar a repercussão deste cenário, o objetivo do presente estudo é analisar as características da formação continuada de professores da rede básica de ensino na cidade do Rio de Janeiro, em especial ao conhecimento sobre a docência para PCDs. Foi aplicado questionário estruturado, que permitiu realizar um mapeamento da formação continuada de professores que atuam na Educação Básica na cidade. Dentre os resultados, verificou-se que 27,3% da amostra detinham cursos de pós-graduação na área escolar e apenas 6,8% na área de Educação Física adaptada. Os dados revelam a necessidade de repensar as estratégias de oferta e demanda de cursos de especialização, em especial o atendimento de PCDs na escola.

Palavras-chave: Educação Física. Educação continuada. PCD. Educação Física adaptada.

Recebido em: 23 de setembro de 2022.

Aprovado em: 23 de janeiro de 2023.

Como citar esse artigo (ABNT):

ANTUNES, Marcelo Moreira; PINTO, Luiz Felipe Machado. Educação Física Adaptada: uma realidade distante na formação continuada de docentes. **Revista Prática Docente**, v. 8, n. 1, e23002, 2023.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23002.id1691>



Abstract

Courses aimed at continuing education, in school physical education, have a lower offer when compared to the areas of physical preparation. When it comes to special physical education, this number is even lower. In order to verify the repercussion of this scenario, the objective of the present study is to analyze the characteristics of the continuing education of teachers of the basic education network in the city of Rio de Janeiro, especially the knowledge about teaching for PCDs. A structured questionnaire was applied that allowed to carry out a mapping of the continuing education of teachers who work in basic education in the city. Among the results, it was found that 27.3% of the sample had post graduate courses in the school area and only 6.8% in the area of adapted physical education. The data reveal the need to rethink the supply and demand strategies for specialization courses, especially for the care of PWDs at school. **Keywords:** Physical education. Continuing education. PWD. Adapted physical education.

Resumen

Los cursos destinados a la educación continua, en la Educación Física Escolar, tienen una oferta menor cuando se comparan con las áreas de preparación física. Cuando se trata de Educación Física especial, este número es aún más bajo. Para verificar la repercusión de este escenario, el objetivo del presente estudio es analizar las características de la formación permanente de los docentes de la red de educación básica en la ciudad de Río de Janeiro, especialmente el conocimiento sobre la enseñanza de los PCD. Se aplicó un cuestionario estructurado que permitió realizar un mapeo de la formación continua de los docentes que se desempeñan en la educación básica de la ciudad. Entre los resultados se encontró que el 27,3% de la muestra contaba con pos gradosen el área escolar y solo el 6,8% en el área de Educación Física adaptada. Los datos revelan la necesidad de repensar las estrategias de oferta y demanda de cursos de especialización, especialmente para la atención de las PCD en la escuela.

Palabras clave: Educación física. Educación continúa. PCD. Educación física adaptada.



1 INTRODUÇÃO

Apesar do reconhecimento da profissão de Educação Física ter ocorrido através da Lei nº 9.696/1998 (BRASIL, 1998), sua instituição como componente curricular obrigatório na Educação Básica é anterior a essa lei. Em 1996, através da promulgação da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Física passa a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica brasileira. Desse modo, o ambiente escolar se torna o primeiro marco formal da Educação Física como profissão, tendo seu protagonismo reconhecido na formação discente na escola e, por consequência, destacando a importância da formação inicial e continuada de professores que atuam nesse campo do saber.

A partir do final da década de 1990, diversas iniciativas para o desenvolvimento e promoção da formação continuada de professores que trabalham na Educação Básica ganharam destaque. Como afirma Gatti (2008), o aumento das ações de formação continuada é notório no Brasil. Nesse cenário, a formação continuada permitiu que múltiplas iniciativas se coadunassem com a perspectiva da necessidade do aprimoramento dos professores em exercício. Entretanto, essas iniciativas e o próprio desenvolvimento da formação continuada no Brasil vêm se estruturando para atender dois aspectos: o mercadológico e o do fracasso do desempenho escolar (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018; FERREIRA; TEIXEIRA, 2021). Esses dois aspectos impõem pressões para que, de um lado, os professores busquem essa formação para atender ao mercado, manterem seus postos de trabalho e superar os desafios que a escola lhes impõe e, por outro, o sistema de ensino entende que essa formação docente é a solução para a resolução do problema do fracasso escolar.

As diferentes demandas da educação brasileira incluem a diversidade de cultura, e ainda, a diversidade de discentes frequentando os mesmos espaços educativos. Nesse cenário se incluem os alunos com deficiência. A partir da assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, o Brasil se apresenta no contexto de responsabilidade com a Educação Inclusiva, impactando também os processos formativos dos docentes que atuarão na rede de ensino. Desse modo, a necessidade de implementação de novas estratégias para dar conta das novas configurações surge com uma urgência que impõe ações imediatas. Nessa perspectiva, a formação continuada é vista como a solução no que se refere à especialização e instrumentalização dos docentes que atuam no sistema de ensino brasileiro (IMBERNÓN, 2010; FERREIRA; TEIXEIRA, 2021). Portanto, compreender como os professores estão lidando com as demandas da formação continuada, seja ela mercadológica ou para o



atendimento das demandas do sistema de ensino a qual pertencem se faz fundamental para o planejamento de estratégias de sucesso para a educação em ambiente escolar.

A Educação Física no Brasil inicia-se no âmbito militar no ano de 1910 (SILVA; SOUZA, 2010). Apesar de deter característica provisória, tendo como seus primeiros estudantes médicos e ex-atletas, demonstrava, desde então, um caráter higienista e biologicista (FIGUEIREDO, 2005). A Educação Física como nível superior apenas foi reconhecida como tal em 1969. Apesar de outorgar o título de licenciatura plena, não detinha em sua grade disciplinas voltadas à área pedagógica. Por fim, no ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação homologou a decisão de dividir, a então licenciatura plena, em duas habilitações distintas: Licenciatura, voltada ao âmbito escolar; e Bacharelado, ao mercado de trabalho não escolar (SILVA; SOUZA, 2010). A decisão dividiu opiniões, em especial a ideia de atribuir o título de bacharel a um profissional que atua como docente, como professor, em todas as suas vertentes profissionais (NOZAKI, 2004). Vê-se uma tendência histórica da Educação Física no sentido da formação de profissionais voltados às áreas de performance e biociências, em detrimento do conhecimento pedagógico oferecido na licenciatura e direcionado ao âmbito escolar.

Com o crescimento da área da performance humana e o consequente investimento por empresas privadas e públicas nesse segmento, o mercado tendeu a oferecer a esses profissionais um maior número de cursos de extensão e especializações. Esse interesse refletiu-se, não apenas no aumento do número de especializações (*lato sensu*), mas de cursos e linhas de pesquisa de mestrado e doutorado (*stricto sensu*) nas respectivas áreas (STIGGER, 2015). Essa mudança no mercado promoveu um aumento do capital simbólico da Educação Física direcionada à performance, sendo essa proposta como a nova representante da área. Bourdieu (2004, p. 35) apresenta o capital simbólico como:

a ideia de que as lutas pelo reconhecimento são uma dimensão, fundamental da vida social e de que nelas está em jogo a acumulação de uma forma particular de capital, a honra no sentido de reputação, de prestígio, havendo, portanto, uma lógica específica da acumulação do capital simbólico, como capital fundado no conhecimento e no reconhecimento.

A divisão da Educação Física entre a área biodinâmica e sociocultural promove, ainda hoje, grande diferença no número de publicações, cursos de pós-graduação, concessão de bolsas de pesquisa e o próprio direcionamento do mercado de trabalho (STIGGER, 2015). Apesar das crescentes demandas mercadológicas no sentido de um profissional da performance, a Educação Física escolar encontra-se em meio à realidade da educação brasileira, desvalorizada



e com demandas pela constante atualização e formação mais especializada. As novas políticas educacionais direcionam a Educação Física não apenas como fomentadora do esporte no ambiente escolar, mas também como promotora de habilidades socioafetivas, dentre elas a inclusão de pessoas com deficiências (PCD) (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

No ano de 2015 foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, popularmente conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, que visa assegurar e promover condições de igualdade, no sentido do exercício dos direitos e liberdades fundamentais. Apesar da iniciativa legal, muitos professores ainda têm dificuldades em tratar, pedagogicamente, os conteúdos educacionais para esses alunos (ANTUNES, *et al.*, 2014; SILVA; MORAES, 2019; ANTUNES, 2020). Antunes *et al.* (2014) destacam que os professores consideram que ter amplo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados é muito importante para que os desafios do ensino para alunos com deficiência sejam superados de forma adequada. Nesse sentido, os cursos de formação continuada, ou aqueles que ocorrem durante o exercício profissional, são fundamentais para auxiliar os professores em suas tarefas docentes com esse público, tanto na rede pública quanto na rede privada de Educação Básica. Para o atendimento da Educação Inclusiva se faz necessário um olhar mais profundo sobre a formação continuada de docente em exercício profissional, criando condições objetivas para sua consecução (SANT'ANA, 2005; POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012; TERRA; GOMES, 2013).

Para suscitar mudanças no ensino e a própria oferta de cursos de formação continuada, se faz necessário compreender a realidade laboral de professores e professoras atuantes em meio escolar. Para tal compreensão, algumas questões se colocam em tela, tais como: qual o nível de formação desses docentes? Quais os cursos que profissionais da Educação Física escolar mais procuram, no sentido de sua capacitação em trabalho? E, cursos de formação continuada, que envolvem o tema inclusão ou docência para alunos com deficiência, estão no interesse desses profissionais? Na busca por essas respostas, o objetivo do presente estudo é o de analisar as características da formação continuada de professores da Rede Básica de Ensino na cidade do Rio de Janeiro sobre a docência para alunos com deficiência.

2 MÉTODOS

A presente pesquisa se caracteriza como exploratória transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMANN, 2012), onde professores e professoras da Rede Básica de Ensino do Rio de Janeiro foram convidados para responder, de forma voluntária, a um questionário estruturado



com 14 questões objetivas. A população foi composta por professores e professoras em atuação na Educação Básica, seja na rede pública ou privada da cidade do Rio de Janeiro. O contato com os participantes foi realizado por telefone, mensagem por *WhatsApp* ou *e-mail*, dependendo das informações disponíveis para o contato inicial. Posteriormente, foi enviado por *e-mail* o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura e o questionário a ser respondido. Após a devolução dos documentos, procedeu-se a análise preliminar dos mesmos para verificação dos dados apresentados. Questionários não respondidos totalmente foram eliminados, assim como aqueles que continham respostas que não eram possíveis de serem entendidas.

Para definição da amostra foi utilizado o Princípio da Bola de Neve de Becker (1997), onde o primeiro participante contatado, após responder ao questionário, indica outros possíveis participantes para a pesquisa. Esses indicam outros, continuando o processo até que as indicações comecem a se repetir, indicando o final de novas indicações. Ainda como forma de delimitação amostral, utilizou-se o Princípio de Saturação Teórica, que descreve que, quando os dados fornecidos pelos participantes começam a se repetir, não apresentando novas contribuições, significa que há uma saturação das informações coletadas. Indicando que não há a necessidade de se incluir novos participantes na amostra (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008; FONTANELLA *et al.*, 2011).

A análise dos dados foi realizada através de estatística descritiva, utilizando para isso o programa Excel 2010. Desse modo, geraram-se subsídios para uma análise da formação continuada de docentes da cidade do Rio de Janeiro. Cabe destacar que os princípios éticos descritos pelas Resoluções nº 466/2012, nº 510/2016 e nº 674/2022 foram rigorosamente observados, e que todos os participantes responderam ao questionário de forma voluntária após esclarecimentos detalhados sobre a pesquisa e seus objetivos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Fizeram parte do estudo, com instrumentos válidos, 165 docentes, sendo 84 do sexo masculino e 81 do sexo feminino. A coleta de dados foi realizada com professores de 121 escolas diferentes, sendo 60,3% pertencentes à rede privada de ensino e 39,6% pertencentes à rede pública de ensino, como visto na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização das escolas pesquisadas

Escolas	Ocorrência	(%)
Federais	1	0,8
Estaduais	18	14,9
Municipais	29	24,0
Particulares	73	60,3
Total	121	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à faixa etária, a amostra composta por 165 participantes se configurou como é descrito na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 - Distribuição das faixas etárias

Faixa etária	Ocorrência	(%)
Não informado	4	2,5
20 – 29	59	35,7
30 – 39	60	36,4
40 – 49	26	15,7
50 – 58	16	9,7
Total	165	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que a maior parte da amostra está concentrada entre as idades de 20 a 39 anos, se configurando como um corpo docente jovem. Esse fato se coaduna com os achados do estudo de Fleuri (2015), onde se extrai que o corpo docente da Educação Básica brasileira se encontra na média de 30 anos, mais jovem do que a média internacional que é de 43 anos. Isso pode indicar que os professores brasileiros não são longevos em suas carreiras docentes.

Dentro da amostra de 165 professores participantes da pesquisa, apenas 54 deles fizeram pós-graduação *lato sensu*. Entretanto, desses, apenas três participaram de cursos ligados à educação de pessoas com deficiência, sendo eles Educação Especial (1), Educação Física Adaptada (1) e Esporte Adaptado (1). Os cursos que obtiveram maior ocorrência nas respostas dos participantes foram Educação Física Escolar (12), Psicomotricidade (11), Treinamento Desportivo (7) e Pedagogia Crítica da Educação Física (4). Os demais cursos na área escolar e outros na área não escolar representaram aproximadamente 1/6 da amostra (17). Na Tabela 3, os dados são apresentados em sua totalidade e respectivos percentuais.



Tabela 3 - Relação de cursos de pós-graduação lato sensu e suas ocorrências na formação docente

Cursos de pós-graduação	Ocorrência	Valores aproximados (%)
Administração Escolar	1	1,9
Anatomia e Biomecânica	1	1,9
Ciência e Técnica da Natação	1	1,9
Coordenação Pedagógica	1	1,9
Dança	1	1,9
Educação Especial	1	1,9
Educação Física Adaptada	1	1,9
Esporte Adaptado	1	1,9
Educação Psicomotora	1	1,9
Docência Superior	2	3,7
Fisiologia e Treinamento de Força	1	1,9
Fisiologia do Exercício	1	1,9
Gestão Escolar	1	1,9
Marketing Esportivo	1	1,9
Natação	1	1,9
Psicopedagogia	1	1,9
Recreação	1	1,9
Musculação e Treinamento de Força	2	3,7
Pedagogia Crítica da Educação Física	4	7,4
Treinamento Desportivo	7	13,0
Psicomotricidade	11	20,4
Educação Física Escolar	12	22,2
Total	54	100

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados na tabela acima sinalizam a baixa ocorrência de formação continuada na área da Educação Física que atenda pessoas com deficiência. Apenas três dos participantes realizaram formação em nível *lato sensu* sobre o tema, em cursos de Educação Especial, Educação Física Adaptada e Esporte Adaptado.

No que se refere à formação em nível *stricto sensu*, sete professores informaram que fizeram mestrado e apenas um (12,5%) fez o doutoramento. Dos informantes que fizeram mestrado, apenas um (12,5%) realizou o curso na área da Educação Física Adaptada, os demais fizeram em áreas diferentes, sendo três (37,5%) na Educação Física e Cultura, um (12,5%) na Educação, um (12,5%) na Gestão Escolar e um (12,5%) na Educação para Saúde. O único informante que realizou o doutoramento, o fez na área da Educação Física e Cultura. Esse grupo



de oito docentes, composto por um em nível de doutorado, e sete em nível de mestrado, representa 4,8% da amostra total de participantes da pesquisa. Esses dados demonstram uma, ainda, baixa procura de formação em nível de *stricto sensu* nas áreas sobre inclusão e Educação Física Adaptada. Nesse sentido, Alves *et al.* (2017) afirmam que, apesar de uma desequilibrada distribuição entre pesquisas no campo qualitativo e quantitativo, as investigações no campo da Educação Física Adaptada têm seu quantitativo crescente, principalmente, na área do ensino tendo em vista a inclusão, concentrando esforços em uma inclusão que amplie as concepções de diferença, deficiência e desvantagem social. Para Alves *et al.* (2017, p. 56), um dos grandes desafios para a inclusão, além da formação inicial, é a “[...] capacitação continuada dos professores de Educação Física, as quais ainda são precárias e não conseguem responder os problemas encontrados pelos professores durante as suas aulas”.

Segundo os dados da pesquisa de Terra e Gomes (2013) com professores da região do sul do estado de Minas Gerais, a maioria dos professores do Ensino Básico não procuram cursos ou palestras sobre o tema. A baixa procura e consequente qualificação de professores para lidar com PCDs está para além da Educação Física. No Brasil há um total de 265.679 escolas, sendo 112.927 voltadas ao Ensino Infantil; 123.585 voltadas ao Ensino Fundamental e 29.167 ao Ensino Médio (IBGE, 2021a). Essas atendem uma população de 42.605.557 alunos (IBGE, 2021a). Dentro dessa realidade, temos o estado do Rio de Janeiro com um total de 17.339 escolas, atendendo cerca de 3.090.438 estudantes (IBGE, 2021b) e por fim, sua capital, Rio de Janeiro, com um total de 5.541 escolas, atendendo a 1.168.603 estudantes (IBGE, 2021c). Quanto aos docentes, há um total de 2.485.574 a nível nacional (IBGE, 2021a), 179.859 no estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2021b) e 66.360 no município do Rio de Janeiro (IBGE, 2021c).

O município do Rio de Janeiro, como visto, possui um total de 5.541 escolas, sendo que 2.483 delas são destinadas ao Ensino Infantil; 2.289 destinadas ao Ensino Fundamental e 769 ao Ensino Médio (IBGE, 2021c). De acordo com a prefeitura do Rio de Janeiro, através de seu *site* no *link* “Educação em números”, referente ao ano de 2021, o município do Rio de Janeiro possuía, em sua rede pública de ensino, 1.543 escolas, sendo 536 de Educação Infantil, 263 de Ensino Fundamental 1; 286 de Ensino Fundamental 2; 443 com mais de uma unidade de seguimento; 6 voltadas à Educação de Jovens e Adultos e apenas 9 voltadas à Educação Especial, sendo 5 destas não exclusivas (RIO DE JANEIRO, 2021). Percebe-se, nesses dados, que há uma lacuna entre os dados dispostos pelo IBGE e aqueles do governo do Rio de Janeiro



em relação às informações sobre atendimentos, infraestrutura e níveis de escolarização. Essa diferença pode influenciar as análises para tomadas de decisão, principalmente, no que se referem às políticas públicas sobre a inclusão e a necessidade de capacitação continuada de professores já atuantes na rede de ensino.

A disparidade entre o número de escolas dispostas no município e a fração destinada à Educação Especial também é preocupante. Somando-se aos dados do presente estudo, vê-se que para além da falta de qualificação específica para lidar com PCDs em sala de aula, a própria disponibilidade de unidades escolares para esse público é reduzida. Ainda, de acordo com os dados da prefeitura do Rio de Janeiro, essas nove unidades se encarregam de suprir a necessidade de 4.188 alunos matriculados em classes especiais (RIO DE JANEIRO, 2021).

Se, por um lado, a oferta de infraestrutura para o atendimento de alunos com deficiência é escassa, por outro, a disponibilização de cursos para a capacitação em exercício também não é suficiente para atender as demandas dos professores. Em adicional, a baixa procura por cursos de pós-graduação em Educação Física Adaptada, por parte dos docentes de Educação Física atuantes nas escolas do município do Rio de Janeiro, pode ser um reflexo de sua própria oferta diminuta, como já observado. Dispostos no *site* e-Mec do Ministério da Educação, vê-se um total de apenas 105 registros em território nacional e 14 registrados para o município do Rio de Janeiro, para cursos de especialização em Educação Física Adaptada. Em contrapartida, refletidos pelos dados do presente estudo, há uma oferta de 1.150 cursos de especialização em Educação Física Escolar em território nacional e 54 no município do Rio de Janeiro, assim como 1.274 cursos de especialização em Psicomotricidade a nível nacional e 63 no âmbito municipal (BRASIL, 2022). Esses dados são corroborados por Sant'Ana (2005) quando afirma que dentre as muitas dificuldades para a realização da inclusão na escola, as principais são a falta de formação especializada e de formação continuada para lidar com os desafios do trabalho com alunos com deficiência. Para Tardif (2002), a formação de professores deve considerar saberes específicos, que incluem métodos de ensino, objetivos pedagógicos e conteúdos disciplinares. Portanto, a oferta de cursos especializados em atendimento de alunos com deficiência são fundamentais para a construção de saberes docentes eficazes para uma Educação Física inclusiva. Silva, Souza Neto e Drigo (2009) reforçam a necessidade de um processo sólido de formação de professores de Educação Física que atendam as demandas dos alunos com deficiência na escola, principalmente, os cursos de formação continuada.



Para Terra e Gomes (2013), apesar de muitos professores afirmarem que possuem conhecimentos específicos para lidar com alunos com deficiência, ainda carecem de compreensão da legislação acerca do tema e sentem a falta de oferta de cursos para formação continuada. Na perspectiva da oferta de cursos para capacitação profissional, Silva e Ussene (2022) apontam que esse foi um dos caminhos adotados pelo governo de Moçambique para minimizar as dificuldades de atendimento dos alunos com deficiência. Assim, o governo daquele país desenvolveu políticas públicas para a capacitação de professores em exercício, de modo que a formação estivesse atrelada à realidade da escola. Assim, pode-se afirmar que uma política pública que se debruce sobre o problema da formação continuada é também uma das soluções do problema da falta de preparo dos docentes para o desenvolvimento da inclusão em ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar as características da formação continuada de professores da Rede Básica de Ensino na cidade do Rio de Janeiro, em especial ao conhecimento sobre a docência para PCDs. Os dados coletados através das entrevistas com docentes apontaram para uma baixa procura por cursos de capacitação em exercício sobre o tema em tela. Corroboraram ainda com os dados de outros estudos quanto à discrepância na formação continuada de docentes em relação à necessidade desta, em especial, na escola. Oferta e demanda parecem caminhar no sentido mercadológico, em detrimento da real necessidade de profissionais melhor capacitados em diferentes áreas do ensino escolar. Se o quadro geral se mostra deficitário, a instrumentalização acadêmica relacionada ao ensino de pessoas com deficiência se mostrou ainda mais preocupante. A realidade que se apresenta está para além da formação de professores, está na própria oferta de escolas inclusivas, com infraestrutura adequada e profissionais preparados para o atendimento do aluno com deficiência, que ora se apresenta no cenário escolar. A partir dos avanços da legislação que trata do tema, desde a promulgação da Declaração de Salamanca, até a Lei nº 13.146 de 2015, muito pode ser feito. Entretanto, políticas públicas voltadas para a formação continuada de docentes em exercício ainda são muito incipientes.

Ainda na dimensão da oferta de cursos para formação continuada, sejam em nível de especialização ou em nível *stricto sensu*, os dados do presente estudo apresentam um cenário ainda deficitário no que se refere à quantidade e à distribuição regional. Percebe-se que, ainda, há muito a ser feito, pois não basta que professores sejam estimulados a realizar capacitação



especializada para o exercício profissional, há a necessidade de se ofertar cursos que sejam planejados para o atendimento dos alunos com deficiência que hoje estão na escola. E para além disso, a formação continuada especializada também cria oportunidades para aqueles que ainda não estão na escola, e são muitos.

O cenário descrito por esta pesquisa circunscreve-se apenas ao município do Rio de Janeiro, o que não possibilita generalizações para outras regiões. Desse modo, é necessária a ampliação de estudos investigativos sobre as condições de formação continuada de docentes em exercício em outros municípios e regiões brasileiras. Assim, é possível gerar informações que subsidiem o planejamento de políticas públicas voltadas para o atendimento de alunos com deficiência na rede regular de Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luiza Tanure *et al.* A pesquisa em atividade física adaptada: objetos de estudo e metodologias. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 01, p. 53-60, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/40174>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ANTUNES, Marcelo Moreira *et al.* As competências do professor de educação física na educação especial: uma aproximação preliminar. **Conexões**, Campinas, v. 12, n. 4, p. 1-22, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/1670>. Acesso em: 25 ago. 2022.

ANTUNES, Marcelo Moreira. **As artes marciais chinesas para pessoas com deficiência: dilemas e possibilidades do wushu**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2020.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. (DOU de 23 de dezembro de 1996). Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 01 de setembro de 1998**. (DOU de 2 de setembro de 1998). Brasília: Casa Civil, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 03 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. (DOU de 07 de julho de 2015). Brasília: Secretaria Geral, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 07 jan. 2022.



CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, p. 1064-1088, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/188331/001083549.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2022.

FERREIRA, Aline Mori; TEIXEIRA, Sueli Cristina de Pauli. **Fracasso escolar e formação docente inicial**: intrínsecas relações. Curitiba: Appris, 2021.

FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos (Org.). **Formação profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Perfil profissional docente no Brasil**: metodologias e categorias de pesquisas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://relatos.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4082>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FONTENELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisa qualitativa em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, v. 24, n. 1, p. 17-27, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkyMVByhrN>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FONTENELLA, Bruno José Barcellos *et al.* Amostragem em pesquisa qualitativa: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cad. Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 389-394, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3bsWNzMMdvYthrNCXmY9kJQ/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/abstract/?lang=ptno>. Acesso em: 25 ago. 2022.

IBGE. **Censo escolar – sinopse**, 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 04 ago. 2022.

IBGE. **Censo escolar – sinopse**, 2021b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 04 ago. 2022.

IBGE. **Censo escolar – sinopse**, 2021c. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/pesquisa/13/5908>. Acesso em: 04 ago. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.



NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 377p. 2004.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês; RIOS, Grasiela Maria Silva. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 465-482, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6848/pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

RIO DE JANEIRO. Prefeitura do Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/educacao-em-numeros>. Acesso em: 04 ago. 2022.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SILVA, André Ribeiro; MORAES, Jackeline Fátima de. A educação inclusiva e seus obstáculos na instituição escolar. **Revista do CEAM**, v. 5, n. 2, p. 69-75, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/20241>. Acesso em: 14 maio 2022.

SILVA, Cláudio Silvério; SOUZA NETO, Samuel; DRIGO, Alexandre Janotta. Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes. **Motriz**, v.15 n.3 p.481-492, 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-535195>. Acesso em 04 jan. 2023.

SILVA, Delfina Benjamim Massangaie; USSENE, Sónia Francisca Mussa. Formação de professores e escolarização de alunos com deficiência em Moçambique: estágio atual e desafios. In: KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; SILVA, Karla Fernanda Wunder (Orgs.). **A educação das pessoas com deficiência**: desafios, perspectivas e possibilidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 182-201.

SILVA, Osni Oliveira Roberto; SOUZA, Cláudio Lucena de. Percurso histórico da formação profissional em Educação Física no Brasil e na Bahia. **Lecturas: Educación física y deportes**. v. 14, n. 141, 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd141/formacao-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 10 jul. 2022.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física + humanas**. São Paulo: Autores associados, 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
TERRA, Ricardo Nogueira; GOMES, Claudia Gomes. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5629>. Acesso em: 18 ago. 2022.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.