

Artigo

Formação docente e inclusão: professores de educação física e olhares sobre estudantes com necessidades especiais

Teacher training and inclusion: physical education teachers and looks at students with special needs

Formación docente e inclusión: profesores de educación física y visiones sobre estudiantes con necesidades especiales

***Anderson Cristian Barreto¹, **Márcio Rafael da Silva², *Vânia de Fátima Matias de Souza³**

*Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá-PR, Brasil

**Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina-PR, Brasil

Resumo

O presente estudo objetivou verificar se a formação inicial e continuada de professores de Educação Física atuantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma rede pública municipal do noroeste paranaense contribui para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais (TEA/TDAH) no âmbito escolar. Participaram do estudo 06 professores de Educação Física, que responderam a uma entrevista semiestruturada sobre a formação inicial e continuada, estrutura física, material e pessoal e os aspectos inerentes a aptidão ao trabalho docente com alunos com TEA e TDAH. A análise dos dados ocorreu conforme pressupostos de análise de conteúdo com o tratamento dos dados em ordenação; classificação; e análise propriamente dita. Ocorreu a organização dos resultados pelos significados, aproximação e agrupamento das palavras contidas nas respostas. Os resultados apontaram que os docentes não possuem formação continuada que se origina da unidade gestora. Suas formações inicial e continuada (curso de especialização) possibilitaram uma base de conhecimentos para otimizar sua atuação no trato com os alunos que demande de atendimento educacional especializado. Os aspectos físicos e materiais são abundantes, porém o professor de apoio não acompanha os alunos nas aulas. Aponta-se para a necessidade de formações específicas e olhares atentos a um acompanhamento profissional específico nas aulas de Educação Física e para as demandas envolvendo crianças com TEA e TDAH.

¹ Docente no Ensino Fundamental Anos Iniciais na rede pública de Maringá, Mestrando em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão Educacional - UEM, Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - UEM. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2944-2155>. E-mail: anderbarreto@hotmail.com.

² Diretor do Instituto Roberto Miranda. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física e Deficiência "GEPAFID", Mestre em Educação Física. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0835-4087>. E-mail: marciofael@hotmail.com.

³ Docente na Universidade Estadual de Maringá, Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>. E-mail: vfmatis@gmail.com.

Abstract

This study aimed to verify if the initial and continuous formation of Physical Education teachers working in the Elementary School Early Years of a northwestern municipal public school contributes to the process of inclusion of students with special needs (TEA / TDAH) in the school environment. The study included 06 Physical Education teachers, who answered a semi-structured interview about initial and continuing education, physical, material and personal structure and the aspects inherent to the aptitude for teaching work with students with TEA and TDAH. Data analysis occurred according to content analysis assumptions with the treatment of data in order; ranking; and analysis itself. The results were organized by the meanings, approximation and grouping of the words contained in the answers. The results showed that the teachers do not have continuing education that originates from the management unit. Their initial and continuing education (specialization course) provided a knowledge base to optimize their performance in dealing with students who require specialized educational assistance. Physical and material aspects abound, but the professional (support teacher) does not follow in class. It points to the need for specific training and attentive eyes to a specific professional accompaniment in Physical Education classes and the demands involving children with TDAH and TEA.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo verificar si la formación inicial y continuada de profesores de Educación Física que actúan en la Escuela Primaria de la Educación Infantil de una red pública municipal en el noroeste de Paraná contribuye al proceso de inclusión de estudiantes con necesidades especiales (TEA/TDAH) en la escuela ambiente. Participaron del estudio 06 docentes de Educación Física, quienes respondieron una entrevista semiestructurada sobre la formación inicial y continua, la estructura física, material y personal y aspectos inherentes a la aptitud para el trabajo docente con estudiantes con TEA y TDAH. El análisis de los datos se realizó según supuestos del análisis de contenido con el tratamiento de los datos en orden; clasificación; y el análisis mismo. Los resultados se organizaron según los significados, aproximación y agrupación de las palabras contenidas en las respuestas. Los resultados demostraron que los docentes no cuentan con formación continua que se origine en la unidad de gestión. Su educación inicial y continua (curso de especialización) le proporcionó una base de conocimientos para optimizar su desempeño en el trato con estudiantes que demandan asistencia educativa especializada. Los aspectos físicos y materiales son abundantes, pero el profesor de apoyo no acompaña a los alumnos en las clases. Señala la necesidad de una formación específica y una mirada atenta al seguimiento profesional específico en las clases de Educación Física y a las exigencias que involucran a los niños con TEA y TDAH.

Palavras-chave: Formação Docente, Educação Física Escolar, Inclusão Educacional.

Keywords: Teacher Training, Physical Education, Inclusion Education.

Palabras clave: Formación Docente, Educación Física Escolar, Inclusión Educativa.

1. Introdução

Convivemos em um contexto na qual as relações sociais foram moldadas em pressupostos ditados pelos Direitos Humanos (DH) estabelecidos a partir da Segunda Guerra Mundial diante das circunstâncias em que sujeitos retornaram desse evento necessitando de atenção específica. Santos e Martins (2019) quando se refere aos DH, destaca o pluriverso na qual a temática está inserida, pois conforme a concepção hegemônica preconiza, viabiliza uma

problemática formatação da transformação emancipatória das sociedades, estreitando e seletando seus próprios propósitos e conferindo um caráter incapaz de confrontar opressões e injustiças originadas pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado.

Ousa-se expressar que os DH conhecidos na atualidade brasileira se baseiam em características internacionais, dificultando a superação das problemáticas nacionais. Tais barreiras tornam-se mais evidentes quando voltamos nossos olhares para os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), pois “a universalidade abstrata dos direitos humanos hostiliza quaisquer concepções contra-hegemônicas decorrentes de perspectivas insurgentes, revolucionárias ou simplesmente não-eurocêntricas” (SANTOS, 2019, P. 13). Chama-se a atenção ao apontamento dado pelo autor quando se refere aos DH como algo abstrato, entendendo que existem certos olhares para as diferentes formatações sociais, entretanto não são acessíveis a todos pelo fato de que:

Os direitos humanos hegemônicos ou convencionais são, ao nosso ver, por resultarem de sua origem monocultural ocidental, sem que isso ponha em causa a sua ambição universal, por terem estado ao serviço dos duplos critérios e das justificações imperialistas na arena geopolítica, e por se constituírem hoje como denominadores mínimos de direito congruentes com a ordem global individualista, neoliberal, colonial e nortecêntrica (Santos, 2019, P. 13).

A nova ordem global referida acima, direciona seus interesses à área educacional, atingindo o campo da formação e trabalho docente. Esse interesse é subentendido pela possibilidade de formar um profissional que formará os sujeitos de uma sociedade. Implica que, direcionamentos e interesses hegemônicos atinjam e se materializem pela ação desse processo. Voltando-se a educação inclusiva, percebe-se que esses mesmos pressupostos vão se introduzindo e aderindo ao processo formativo sob a premissa internacional, descontextualizando as especificidades do atendimento educacional especializado (AEE) brasileiro.

No campo científico brasileiro, as pesquisas referentes a formação docente inicial e continuada e sobre o trabalho docente proporcionam saberes inerentes a esse processo que repercutem diretamente na atuação profissional. Os estudos focam a relação da formação e do trabalho docente do professor de Educação Física (EF) com os processos de inclusão de alunos com NEE (CHICON & SILVA DE SÁ, 2011; CHICON, MENDES & SILVA DE SÁ, 2011; FONSECA & SANTOS, 2011; MARTINS, 2014; CHICON & CRUZ, 2014; SOBREIRA, LIMA & NISTA-PICOLO, 2015; ANDRADE & FREITAS, 2016; CHICON *et al.*, 2016; PACHECO, ALVES & DUARTE, 2017; ALVES *et al.*, 2017; CARVALHO *et al.*, 2017; CHICON, 2018).

Por formação e trabalho docente, é descrito que devem ser encarados como um período de desenvolvimento profissional, se constituindo como uma exponencial fonte de debates necessários para a transformação da prática cotidiana escolar (SOUZA *et al.* 2017; FLORES, 2018; SOUZA *et al.*, 2018; BISCONSINI & OLIVEIRA, 2018). Ainda, os autores tratam que o trabalho docente visa ensinar algo, manter relações com a comunidade escolar,

engajamento com compromissos e tarefas para além das aulas, frequentar ambientes administrativos da educação, conhecer e compreender as políticas que regem a profissão, atuar com ou sem recursos, contempla a persistência e responsabilidade. Quando integrado e articulado com as NEE dos alunos, a atuação docente permite ampliar as análises rumo a uma educação de qualidade.

A qualidade no contexto da Educação Física Escolar, para Lara *et al.* (2018, p. 9), é “aquela que reconhece e valoriza a diversidade, a autonomia, a corporalidade dos sujeitos e suas distintas formas expressivas”. Para tanto, o profissional deve estar apto a atuar no contexto escolar e tal aptidão ocorre por meio de suas vivências e experiências obtidas no percurso formativo acadêmico e profissional. No campo profissional, adversidades são constantes, colocando o docente em situações inéditas no processo de ensino aprendizagem para consigo e com os alunos. As necessidades educacionais especiais, requerem do professor novas habilidades acadêmicas e profissionais para concretizar uma ação inclusiva no ambiente escolar e nas aulas.

Entretanto, para entender a inclusão é necessário conviver em espaços em que sujeitos serão incluídos. É preciso saber e compreender a dinâmica que cerceia e abriga a ação inclusiva, pois “o olhar para o território, o lugar, deve ter como prevalência o olhar para os acontecimentos que pertencem a todos, pois aí se encontra a potência do lugar” que promove a inclusão (SUZART *et al.*, 2009, p. 61). Possibilitando a manifestação da ação inclusiva, sua materialização ocorre a partir do sentimento de pertencimento do sujeito inserido nesse ambiente, se apropriando dos aspectos e hábitos culturais construídos historicamente por aqueles que já se encontram no espaço, nesse contexto, o espaço escolar.

Acreditamos que a escola e seus diferente ambientes e espaços se configuram a partir das diferenças existentes entre os sujeitos. Essas dicotomias humanas proporcionam a expressão de novas formas de conhecimento nas relações estabelecidas, proporcionando e potencializando diferentes maneiras de convivência que resultam em sentimentos humanos como respeito, compaixão, cooperação, entre outros, efetivando a inclusão sob viés humanizado, olhando, pensando e agindo para, pelo e com o outro. Para Suzart *et al.* (2009), essas relações horizontais constroem e reforçam a convivência de todos, principalmente nas especificidades e (inter)subjetividades dos sujeitos com ou sem NEE.

A realidade escolar inclusiva, permite o trato com diversas condicionalidades e especificidades, principalmente ao se depararem com alunos com transtornos de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TDAH é um transtorno caracterizado pela desatenção, distração, impulsividade e atividade motora em excesso e inadequada ao desenvolvimento (MEDEIROS, GAMA & FERRACIOLI, 2018) e o TEA é um transtorno que afeta e dificulta a interação social, comunicação e altera o comportamento do indivíduo (BARBOSA, 2018). Os alunos que adentram ao ambiente escolar com esses transtornos necessitam de atendimento especializado e para o foco desse trabalho, essas são as NEE que os alunos necessitam no processo ensino e aprendizagem.

Porém percebe-se uma carência pedagógica voltada aos alunos com NEE, mas principalmente àqueles com TDAH e TEA, na qual se prioriza o

atendimento a outras especificidades e deficiências reconhecidas a longo tempo desde o processo de formação inicial do docente. Mandarin (2013), descreve que a realidade escolar, em sua trajetória histórica, facilitou aspectos como a nomeação e classificação dos alunos. Tal feito parece não ter sido superado. Concordando com Rodrigues (2013, p.11):

de que somos sujeitos concretos que possuem limitações e, nos arranjos e improvisações dos conhecimentos do contingente de profissionais que atuam na área, não conseguimos equalizar e concretizar a educação junto aos alunos. Estamos diante de uma fragilidade de um sistema educacional na formação do educador que nem sempre supre a demanda da realidade concreta relacional.

Buscamos no passado da escola e da EF formas compreensivas do que ocorre no presente, percebemos que sua prática era segregadora e buscava compor sujeitos com corpos perfeitos e obedientes. Tais questões origina-se em um passado na qual a escola foi organizada para segregar e selecionar somente os “melhores”. Chicon (2013), relata que a EF foi interpretada enquanto importante instrumento para fortalecer corpos, gerar saúde, preparação militar e para suprir as demandas industriais, com características moralistas e higienistas, conferindo um status de doente para os sujeitos com NEE. O autor explicita que, assim como a escola, o processo de formação do professor, realizado pela escola militar, também foi baseado em pressupostos eugênicos e com caráter segregador, reforçando uma prática de exclusão, acreditando que dessa forma seria extinta os sujeitos que precisassem de AEE.

Pensar que no passado, extinguir pessoas por necessitarem de olhares e atenção específica é repudiante. Felizmente, o processo de formação profissional docente, ao longo dos anos, se reconfigurou por meio das legislações brasileiras ancoradas pelos Direitos Humanos, Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Declaração Mundial de Educação para Todos e da Declaração de Salamanca, resultando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394 de 24 de dezembro de 1996 (CHICON, 2013). Tal feito desencadeou novos processos para a inserção e permanência do aluno com NEE na escola, entretanto, se deparou com o despreparo profissional.

Durante o percurso formativo, diversos conteúdos são abordados e estudados possibilitando acesso, aproximação e aprofundamento ao conhecimento de diferentes questões que se inserem na escola. Pensar a inclusão na EF, para Chicon (2013), é repensar formas e ações nas quais as propostas pedagógicas cheguem a todos os alunos. A materialização dessas propostas foi possibilitada pois, na formação docente, foi integrado conhecimentos oriundos das condições e necessidades da ação inclusiva, iniciando a partir da década de 1990, provocando reconfigurações nas ações docente que se perpetuam até hoje (CHICON, 2013).

Apesar dos avanços das questões voltadas para a inclusão dos alunos com NEE, poucos estudos trazem a cena sobre a formação inicial e continuada dos professores relacionados a sua prática cotidiana com o TDAH e TEA. Lança-

se uma reflexão: se o índice de alunos com TEA⁴ e TDAH vem aumentando e o processo de inclusão garantido pela lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 dá o direito e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública, como a formação inicial e continuada dos professores de EF contribui para tal? Sobre essa premissa, destaca-se a EF enquanto disciplina escolar que, por meio de sua forma didática e pedagógica específica, promotora de conhecimentos prático e teóricos sobre a cultura corporal do movimento, oportuniza aos alunos uma nova forma de perceber e agir nos contextos sociais por meio das ações e mediações docentes. Desse modo, o objetivo proposto para tal é verificar se a formação inicial e continuada dos professores de EF contribui para o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais (TEA/TDAH) nas aulas de Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2. Pressupostos para compreensão da realidade docente em seu contexto de relações “pluralmente distinta”

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa que descreve as expressões docentes sobre sua formação acadêmica e trato pedagógico com alunos com NEE, Minayo (2016) prescreve que esse método, quando voltado para os aspectos sociais, ocupa-se de fenômenos humanos como os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, entendido como integrantes da relação na realidade social com representações e intencionalidades. Esses aspectos, quando investigados, permitem descrever os fatos ocorridos pelas ações dos sujeitos, extraindo pelos dizeres, registros e símbolos a visão de mundo de um determinado espaço tempo na qual o sujeito está imerso.

Para a obtenção de dados que manifestassem o entendimento de realidade dos entrevistados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada envolvendo considerações, percepções e opiniões dos participantes sobre a formação inicial e continuada, bem como sobre os aspectos inerentes ao trabalho docente com alunos com TEA e TDAH. Assim, ao serem entrevistados, os professores responderam os questionamentos que foram registrados pelo pesquisador.

A análise das informações coletadas ocorreu sob os pressupostos de análise de conteúdo apresentados por Minayo (2016), de modo que o tratamento do material adquirido, subdivide-se em: ordenação, classificação, e análise propriamente dita. Tal tratamento conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica e a investigação de campo.

Para tanto, as respostas fornecidas pelos professores foram ordenadas conforme a informação que se queria obter, agrupadas em categorias por similitude e na sequência passaram por análise no *software* Iramuteq 0.7 alpha 2 (RATINAUD, 2023), classificando-as em grupos de palavras e, posteriormente, interpretadas e descritas.

⁴ Não há registros no IBGE sobre a quantificação de sujeitos com TEA ou TDAH, porém a LEI Nº 13.861, DE 18 DE JULHO DE 2019 inclui as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos a partir de 2019 (BRASIL, 2019). Nada consta sobre o TDAH.

Nesse processo, foram incluídos e convidados professores de Educação Física do Ensino Fundamental Anos Iniciais atuantes com alunos com TEA e TDAH. Na rede de educação, atualmente encontram-se em efetivo exercício da profissão 138 professores de Educação Física. A amostra dessa pesquisa se constituiu por 06 professores atuantes com crianças com TEA e TDAH, que aceitaram participar, sendo 05 mulheres e 01 homem, compreendidos entre 27 e 40 anos de idade.

A escolha dos participantes se deu por conveniência, pois os entrevistados atuam em escolas na região noroeste do município, mesma região que se encontra a universidade. Ressalta-se que 05 possuem formação acadêmica a nível de especialização em educação especial e um profissional com especialização em dança. Atuam na carreira docente, incluindo a carreira pública, no mínimo há 02 anos e no máximo há 13 anos.

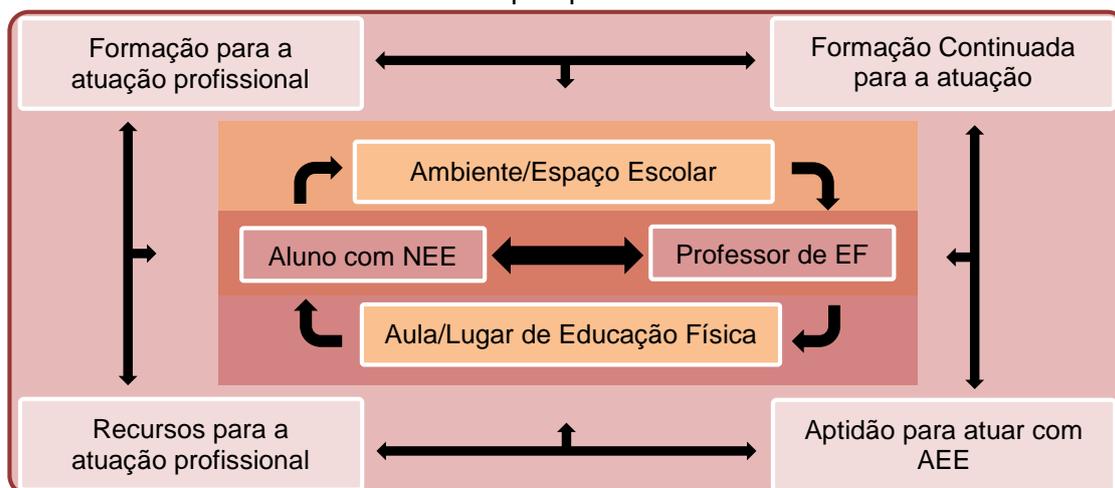
Os profissionais participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) contendo todos os procedimentos realizados para a obtenção dos dados e foram assegurados sobre a utilização e sigilo das informações prestadas. O estudo tem autorização junto ao comitê de ética pelo Número do Parecer: 1.715.040.

3. Apreensões da realidade docente no trato da Escola e da Educação Física com as especificidades inclusivas

“Todo conhecimento é socialmente construído, que o seu rigor tem limites inultrapassáveis e que a sua objetividade não implica a sua neutralidade” (SANTOS, 2018, p. 8). Agir na realidade, atuar em sua objetividade e identificar suas estruturas, requer ações próprias. Ocorrida a análise, foi identificado três categorias para interpretar a realidade apresentada pelos professores, são elas: Formação para atuação profissional, Formação continuada para atuação profissional, Recursos para atuação e aptidão profissional. Após a identificação das categorias, os dados foram interpretados com base científica na literatura referente a essas especificidades da pesquisa.

A formação inicial docente é um processo de profundo aprendizado, e possibilita a obtenção de diversos conhecimentos pertinentes a carreira do professor, para que se aproxime da realidade a ser vivenciada. Para Pacheco, Alves e Duarte (2017, p. 625), “a formação inicial de professores de educação física voltadas à inclusão deve ser estruturada sobre os eixos do ensino, pesquisa, extensão”. É assertivo dizer que, uma formação que proporcione e estimule a pesquisa e projetos de extensão, oferecerá um aprendizado mais significativo e repleto de conhecimentos necessários para a prática.

Os dados obtidos por meio das entrevistas com os docentes e suas correlações no âmbito escolar e nas aulas de EF com alunos que requerem AEE resultaram em quatro categorias para análise e discussão (figura 1). Assim, temos na escola o lugar em que ocorre a materialização das ações docente adquiridas no processo de formação, possibilitando a efetivação da inclusão e, conforme Suzart *et al.* (2009), caracteriza um lugar para relações estabelecidas por meio da convivência humana, se agregando à sentimentos de pertencimento dos envolvidos, vivida e (re)conhecida, ocorrendo a troca e, conseqüentemente, aquisição de saberes.

Figura 1 – Correlação professor, aluno com NEE e categorias identificadas na pesquisa

Fonte: autores.

Freitas (2011) refere-se à escola inclusiva como espaço que ocorre aprendizado do respeito as diferenças, significando que os alunos podem se tornar autônomos frente ao conhecimento que se constrói socialmente, acessando-o e permitindo condições para que exerçam sua cidadania. Para o autor as crianças com NEE tem a possibilidade de recuperar sua humanidade e serem tratados como tal. Entretanto, afirma que não parece ser exagero ao se referir a escola atual como um local que não se preocupa com o outro, tornando-se por várias vezes obsessiva perante a fragmentação das diferenças.

Para superar a realidade fragmentadora que envolvem as diferenças no espaço escolar, deve ser implementada uma pedagogia inclusiva, na qual o professor possa agir com sabedoria, perspicácia e proficuidade nas diversas situações encontradas no cotidiano escolar, preparando o futuro profissional para desenvolver e transformar o ambiente escolar e oferecer as melhores condições de aprendizagem e participação para a diversidade de alunos, mas ainda se deparam com a falta de instrumentalização que fundamenta e estrutura sua ação voltadas a suprir as especificidades dos alunos (POKER, VALENTIM & GARLA, 2017).

No trato dos professores com os alunos com NEE, Freitas (2011), refere-se que implicações da educação inclusiva para os educadores é a proposta construtoras de uma pedagogia da diferença, se ressaltar o exotismo ou inferiorizar o outro, mas buscar na diferença capacidade para estruturar, fortalecer e engajar relações sociais e culturais críticas, estimulando e valorizando o processo de aprendizagem com um indivíduo que se expressa, imagina e cria. Além disso, acrescentamos que a relação inclusiva se dá por meio da afetividade entre todos os sujeitos escolares.

4. Formação para atuação profissional

Os professores entrevistados, ao mencionarem sobre sua formação inicial, relataram que não obtiveram informação e conhecimentos teóricos ou práticos para atuarem em e com condições que vá ao encontro das NEE e realidade dos alunos que apresentam essa demanda (figura 2). Andrade e

Freitas, (2016) chamam a atenção para o esvaziamento das ações docente na medida em que a organização do trabalho se padroniza em função das políticas educacionais e com isso, as condições de ensino necessitam estar a serviço do desenvolvimento.

Figura 2 – Análise categorial e de similitude sobre formação para atuação profissional



Fonte: autores.

Foi observado que os docentes retrataram suas angústias ao mencionarem uma formação desprovida de conhecimentos sobre inclusão e quando receberam, foram superficiais, abrangendo, em sua maioria apenas deficiências físicas, auditivas e visuais e quando se aproximaram dos transtornos TEA e TDAH apenas foi discursado e não houve aprofundamento nos estudos. Rocha *et al.* (2018) identificaram carências no cotidiano docente, ora relacionada as intervenções práticas dos professores pertinente a fundamentação teórica para sustentar a atuação profissional e noutra, a necessidade de oportunidades articuladoras entre teoria e prática voltadas para as demandas inclusivas.

Poker, Valentim e Garla (2017), expressam que a formação inicial deve diminuir o descompasso que existe entre os princípios teóricos e práticos que a educação inclusiva requer. Ainda, a atuação docente não pode mais se pautar na simples transmissão de saberes e deve se tornar diversificada, criativa e complexa para abranger o máximo de alunos e suas diversificadas condições de aprendizagem. Tal formação, para as autoras, deve constituir-se pela capacidade de viabilizar a implementação de uma escola que priorize a equidade, solidariedade, interdisciplinaridade e criatividade em um trabalho colaborativo e diversificado.

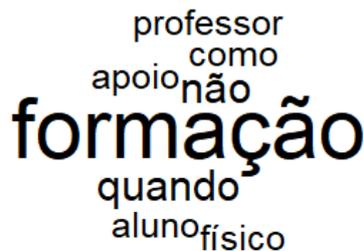
Não diferente da formação inicial, a formação continuada oportuniza ao profissional acesso ao conhecimento atualizado, o qual Nogueira, Barbosa e Rossi-Barbosa (2015) alertam que há pouco suporte em formação docente para lidar com os alunos que possuem TDAH. Ribeiro, Melo e Sella (2017), mencionam que uma formação específica para os professores atuarem no ensino de estudantes com TEA encontra-se em déficit. A carência de informação e formação é apontada pelos entrevistados.

5. Formação continuada para atuação profissional.

A entrevista e análise permitiu conhecer, por meio das falas dos professores (figura 03), que a ausência de apoio ao professor, possibilitado pelas políticas públicas educacionais, referente ao trato da inclusão é um fator negativo, privando o aluno de uma educação mais próxima de suas

necessidades e realidade. O aluno que tem professor de apoio, garantido por lei⁵, nas aulas de Educação Física, fica sem esse aporte profissional, pois seu tutor não o acompanha na respectiva aula que contém práticas corporais. Com isso, a ação do professor de EF se torna limitada para atuar de forma mais qualitativa com ambos os alunos.

Figura 3 – Análise categorial e de similitude sobre formação continuada para atuação profissional.



Fonte: autores.

Entretanto, Ribeiro, Melo e Sella (2017), constataram que a falta de formação específica sobre a temática inclusão para os professores que atuam com estudantes que possuem TEA e a pouca utilização de estratégias individualizadas de ensino criam dificuldades de promoção da aprendizagem aos estudantes. E nesse sentido, Nunes e Geller (2017), afirmam que as escolas estão falhando quando o assunto é formação docente voltada para alunos com TDAH.

As escolas públicas municipais as quais os professores pertencem, estão associadas a uma rede de ensino e a instituição gestora do setor de educação deve, segundo Fiorini e Manzini (2016), planejar formações continuadas para os professores de Educação Física, atendendo às necessidades, auxiliando e minimizando as dificuldades que a rotina e o trabalho com crianças que necessitam de atendimento especializado oportunizam e, assim, com essas ações formativas, colaborar para o surgimento de situações de sucesso do profissional e, conseqüentemente, para o aluno.

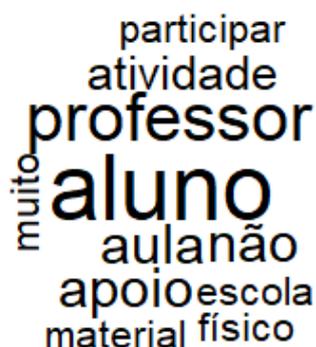
6. Recursos para o trabalho inclusivo

Por mais adequada que seja os recursos físicos e materiais, parece que o recurso humano, o professor, ainda carece de atenção e acesso ao conhecimento específico dos alunos com TEA e TDAH. Mandarino (2013) entende a escola, suas práticas, seus tempos e espaços e suas pedagogias, como algo produtor de sujeitos e identidades, focalizando os olhares para o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas utilizadas para entender o que está sendo produzido em seu interior. Esses olhares foram lançados para as estruturas e recursos para se trabalharem com os alunos, mas ao principal agente da inclusão escolar e na aula de EF, o professor, não foram realizados investimentos para qualificar o trabalho docente.

⁵ BRASIL (2015). LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. XVII - oferta de profissionais de apoio escolar.

Na rede municipal em que os professores atuam, as escolas contam com estrutura física adequada, com diversidade de materiais para elaboração de atividades teóricas e práticas específicas para os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado e possuem profissionais especializados para atuarem diretamente com os alunos que necessitam desse profissional (figura 4). Apesar da realidade estrutural e material permitirem significativas ações, ainda se percebe que os discursos pedagógicos não são expressados nas aulas em sua grande maioria, se apresentando de forma igual as que ocorriam no passado, mesmo com o reconhecimento dos valores pedagógicos da EF e sua importância na conquista de melhorias ao desenvolvimento dos alunos, ainda corre obscuridade sobre seus rumos na relação com AEE (BOATO, 2013).

Figura 4 – Análise categorial e de similitude sobre recursos para trabalho inclusivo



Fonte: autores.

Essa carência de investimentos, pode ser notada quando os professores mencionam que nas aulas de Educação Física, o professor, se depara com a realidade de atuar sozinho com os alunos que não necessitam de AEE e os que possuem TDAH e TEA. Greguol, Malagodi e Carraro (2018) enfatizam que uma capacitação adequada e a implementação de novas abordagens para professores e alunos, melhorarão a sensação de competência do profissional, colaborando para a mudança de suas atitudes frente a realidade inclusiva. Simões *et al.* (2018) refere-se à educação física inclusiva como um grande desafio e ir além da adequação material, ambiental e metodológica é fundamental, pois é preciso causar desafios aos sujeitos que as compõem, promovendo superação para ambos, professores e alunos, devem ter base e referencial para atuarem com legitimidade em suas ações.

Para além dessas questões, a atuação profissional vai muito além do simples conhecer, pois coloca o professor como autor e ator das especificidades interventivas didáticas e pedagógicas, passando pela construção de um planejamento a partir dos pressupostos existentes, transpondo e dissociando as realidades que excluem e segregam, construindo uma prática reflexiva (RODRIGUES, 2013). Para Mandarin (2013, p. 47), o que não pode ocorrer entre os profissionais é entender que “a diferença quando entendida como algo difícil de ser apreendido, passa a ser desviante, instável, estranha, pois não aceita certos posicionamentos para fixar uma identidade”. E isso só poderá ser superado a partir do momento em que os profissionais receberem formação específica para o trato com a inclusão em suas aulas.

As ações descritas podem atuar para a legitimidade da ação docente e está relacionada com sua aptidão de atuar com os alunos com TEA e TDAH. Uma vez que não possuem formação específica, a maioria dos profissionais que compõem esse estudo, buscaram em cursos de especializações, informações e conhecimentos para terem uma base de como desenvolver suas ações com os alunos. Para Rocha et al. (2018), a busca por formação permanente pode ser uma ferramenta capaz de motivar e transformar as ações pessoais e profissionais do docente. Para Faria, et al. (2018) a formação especializada é necessária aos professores para que possam utilizar e se beneficiarem de procedimentos pedagógicos adequados ao aprendizado formal e integração dos alunos.

7. Aptidão para atuar com atendimento educacional especializado

As práticas docentes voltadas à inclusão podem ser caracterizadas, conforme Costa (2012) pelo domínio dos conhecimentos sobre o objeto de ensino, pela promoção de uma aprendizagem e de reflexão nos alunos, valorizando seus feitos e utilizando os tempos e espaços de forma adequada. Todas as práticas docentes refletem o processo histórico de aquisição do conhecimento na qual o professor esteve inserido ao longo de sua vida. Quando participando e envolvido nesses processos, os resultados se apresentam significativamente em sua prática cotidiana, resultando em benfeitorias para toda a comunidade escolar.

Na realidade investigada, a análise das respostas, mostrou que os docentes não obtiveram formação voltada para o TEA e TDAH e não se sentiram aptos a atuar com determinadas especificidades. Os profissionais buscaram conhecimento, resultando na aptidão e, de certa forma, maior confiança em suas ações no trabalho, acreditando mais em si mesmo para o processo de inclusão nas aulas de Educação Física (Figura 05). Diferentemente, as ações manifestadas pelos professores se relacionam a uma preocupação diante do contexto que pode causar frustração e insucesso. Para Boato (2013), “é preciso tirar das costas do professor a culpa pela não efetivação do processo de inclusão educacional dos alunos com NEE e oferecer ferramentas práticas para que tal processo efetive”.

Figura 5 – Análise categorial e de similitude sobre aptidão para atuar com atendimento educacional especializado

buscar
 inclusão
 acreditar
 momento
 mais
 professor
 aluno não

Fonte: autores.

A efetivação da educação inclusiva, para Pimentel (2012), passa a ocorrer por meio de investimentos maiores no âmbito da educação, principalmente para o processo de formação inicial e continuada dos professores, contribuindo para a redução de práticas excludentes, crenças errôneas que ainda persiste no trato com indivíduos com NEE e de práticas padronizadas. Além disso, aponta que o docente deve adaptar o currículo conforme a necessidade do aluno, ou seja, o currículo deve permitir tal flexibilização. Pimentel ainda enfatiza que a formação continuada deve ser pautada na discussão sobre a prática docente subsidiada em teorias e obrigatória para todos os professores, sendo inserido como carga horária complementar e remunerada.

Para tanto, outro fator deve ser considerado. Costa (2012), em uma análise realizada sobre políticas públicas de educação e formação de professores voltada à democratização escolar e inclusão, destaca a necessidade de identificar e superar barreiras atitudinais, pedagógicas, curriculares, arquitetônicas e docentes que ainda permitem a exclusão e segregação, contrapondo a finalidade da educação inclusiva. Por sua vez a educação inclusiva, afirma Costa (2012), se faz possível e requer urgência para sua plena efetivação e fortalecimento da democracia para a materialização dos enfrentamentos e encaminhamentos propostos e com adoção de princípios pedagógicos e éticos.

Essas ações docentes, para Crochik (2012), se pauta por uma formação que proporcione a crítica das relações em uma sociedade alterando, equiparando e propiciando amplitude de convivência e respeito mútuo. Nesses entrelaçamentos, percebe-se que a “inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada” (MARTINS, 2012, p. 33) e para isso, Meyrelles de Jesus e Effgen (2012, p. 24) apontam que “dois princípios são fundamentais para suas práticas pedagógicas: assumir a educação como direito social e apostar na escolarização e na educabilidade de todas as pessoas”.

Diante da complexibilidade que a temática inclusão proporciona, devemos reflexionar que por mais especificidades que determinado aluno precise, o professor é o agente responsável para minimizar os impactos discriminatórios, segregacionistas e excludentes, promovendo a cooperação entre todos, oportunizando, por meio de suas ações, acesso ao conhecimento a todos os alunos. As aulas de EF, tem marcado em sua história todos esses adjetivos, o que não pode ocorrer é que elas se perpetuem, assim o professor da disciplina necessita da coparticipação da equipe escolar associados a secretaria de educação a qual pertencem, para juntos, traçarem ações que se aproximem da realidade e necessidades de todas as especificidades existentes no ambiente escolar.

8. A materialização da realidade docente em Educação Física na relação com a inclusão

A discussão sustentada pela literatura científica da área, relacionada a realidade dos professores, inferem que o tema inclusão no cotidiano docente ainda é algo que precisa ser olhado de maneira mais próxima da realidade do contexto escolar e das necessidades e especificidades que cada aluno carrega

consigo. No processo de formação as informações partilhadas e estudadas sobre a temática proporcionaram apenas conhecimento básicos e conceituais para os professores. O TDAH e o TEA foram transtornos abordados de forma rasa, pois as deficiências visuais, auditivas e físicas prevaleceram no processo formativo.

O processo formativo continuado contribui para o cotidiano do trabalho docente, entretanto a inclusão de alunos com TDAH e TEA não são temas que compõem as ações voltadas para a formação dos docentes. Iniciativas de buscar conhecimento para suprir as necessidades, a compreensão e a atuação partem dos anseios individuais de cada profissional e há carência de formação advindos da gestora da rede de ensino na qual os professores atuam.

Cada professor tem sua forma de atuação com seus alunos, porém quando se trata de alunos que se enquadram nos critérios de inclusão inúmeras são as dificuldades, ainda mais quando não se tem uma formação que oportunize acesso ao conhecimento. As maiores dificuldades encontradas estão ligadas em como o docente realiza sua prática no cotidiano escolar com os alunos com TDAH e TEA. O professor de apoio é garantido ao aluno para oportunizar e otimizar o processo de ensino. Esse mesmo profissional, por vezes, não acompanha a criança nas aulas de EF, assim o processo ensino e aprendizagem decai qualitativamente.

Para oferecer aulas com mais qualidade, os profissionais buscam em cursos de pós-graduação *lato sensu* conhecimentos pertinentes a inclusão e as várias demandas que a realidade escolar requer do profissional. A oferta de formação continuada sobre o tema inclusão, TDAH e TEA, pela instituição gestora qualificaria, ainda mais, o profissional atuante em sua unidade de ensino, repercutiria na melhora qualitativa do processo ensino aprendizagem dos alunos, pois este não se sente totalmente preparado para atuar com essas especificidades.

No intuito de ampliar a inclusão no contexto da EF, novas pesquisas e estudos devem ser realizados, ouvindo e dando vozes a todos os envolvidos na educação inclusiva e, assim, captar seus anseios e percepções fomentaria uma ação para ampliar e potencializar o discurso e a prática para toda a comunidade escolar.

Referências

ALVES, Maria Luiza Tanuri *et al.* Physical education classes and inclusion of children with disability: brazilian teachers' perspectives. **Movimento**, Porto Alegre, V. 23, N. 4, p. 1229-1244, out./ dez., 2017.

ANDRADE, José Milton Azevedo; FREITAS, Ana Paula. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, V. 22 n. 4, p. 1163-1176, 2016.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V. 31, N. 61, p. 299-310, 2018.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, V. 24, N. 2, p. 455-470, 2018.

BOATO, Elvio Marcos. A Educação Física Escolar frente aos desafios da educação inclusiva. *In*: CHICON, Francisco e RODRIGUES, Gracielle Massoli (orgs). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória, EDUFES, 2013, 211 p.

BRASIL, **Lei nº 13.861**, de 18 de julho de 2019. **Altera a Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13861.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

CARVALHO, Camila Lopes de *et al.* Inclusão na educação física escolar: estudo da tríade acessibilidade-conteúdo-attitudes. **Motrivivência**, V. 29, n. esp., p. 144-161, dez., 2017.

CHICON, José Francisco. Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da Educação Física Escolar *In*: CHICON, Francisco e RODRIGUES, Gracielle Massoli (orgs). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória, EDUFES, 2013, 211 p.

CHICON, José Francisco. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**. Porto Alegre, V. 14, N. 01, p. 13-38, jan./abr., 2018.

CHICON, José Francisco; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação Continuada, educação física e inclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. V. 36, N. 2, p. S815-S829, abr./jun., 2014.

CHICON, José Francisco; MENDES, Kátiuscia Aparecida Moreira de Oliveira; e SILVA DE SÁ, Maria das Graças Carvalho. Educação física e inclusão: a experiência na Escola Azul. **Movimento**, Porto Alegre, V. 17, N. 04, p. 185-202, out./dez., 2011.

CHICON, José Francisco; SILVA DE SÁ, Maria das Graças Carvalho. Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. **Movimento**, Porto Alegre, V. 17, N. 01, p. 41-58, jan./mar., 2011.

CHICON, José Francisco *et al.* Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, V. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar., 2016.

COSTA, Valdelucia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães e GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012, 491 p.

CROCHIK, José Leon. Educação Inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães e GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012, 491 p.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Polêmicas do nosso tempo. 1ª Edição, 1ª Reimpressão. Campinas, Autores Associados, 2008, 106 p.

FARIA, Karla Tomaz *et al.* Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V. 31, N. 61, p. 353-370, abr./jun., 2018.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de Educação Física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, V. 22, N. 1, p. 49-64, jan./mar., 2016.

FLORES, Patrick Paludett *et al.* Formação inicial de professores de Educação Física: em destaque o Estágio Curricular Supervisionado. **Biomotriz (Unicruz)**, V. 12, N. 2, p. 224-242, agosto, 2018.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Mônica Pereira dos. Culturas, políticas, e práticas de inclusão na formação de professores em Educação Física: analisando ementas. **Movimento**, Porto Alegre, V. 17, N. 01, p. 95-116, jan./mar., 2011.

FREITAS, Neli Klix. Educação Inclusiva e cidadania: aproximações e contradições. **Revista Eletrônica de Educação**, V. 5, N. 1, p. 40-56, mai., 2011.

GREGUOL, Marcia; MALAGODI, Bruno Marson; CARRARO, Attilio. A. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, V. 24, N. 1, p. 33-44, jan./mar., 2018.

LARA, Larissa Michele *et al.* Qualidade na educação/educação física escolar latino-americana: encontro de vozes nada dissonantes. **Journal of Physical Education**, Maringá, V. 29, N. 1, p. 3-11, e2929, 2018.

MANDARINO, Claudio Marques. Sitiamentos sobre a in/exclusão na Educação Física Escolar. *In*: CHICON, Francisco e RODRIGUES, Gracielle Massoli (orgs). **Educação Física e os desafios da inclusão**. Vitória, EDUFES, 2013, 211 p.

MARTINS, Celina Luiza Raimundo. Educação Física Inclusiva: atitudes docentes. **Movimento**, Porto Alegre, V. 20, N. 2, p. 637-657, abr./jun., 2014.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães e GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012, 491 p.

MEDEIROS, Lucas Rawan Ferreira de; GAMA, Daniel Traina; FERRACIOLI, Marcela de Castro. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: conhecimento de professores e estudantes de educação física. **Revista Psicopedagogia**, V. 35, N. 107, p. 191-202, 2018.

MEYRELLES DE JESUS, Denise; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidade e tensões. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012, 491 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2016.

NOGUEIRA, Carla Pires; BARBOSA, Mirna Rossi; ROSSI-BARBOSA, Luiza Augusta Rosa. Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade e o olhar dos professores: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências da Saúde**, V. 2, N. 2, p. 60-68, 2015.

NUNES, Camila de Silva; GELLER, Marlise. A percepção dos professores diante da inclusão de crianças com tdah. **Anais [...]** do XIII Congresso Nacional de Educação – Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Curitiba, PR, Brasil. p. 1535-1551, agosto, 2017.

PACHECO, Jaime; ALVES, Maria Luiza Tanuri; DUARTE, Edison. A formação inicial de professores de educação física acerca da inclusão: um estudo diagnóstico no Chile. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, V. 31, N. 3, p. 619-27, jul./set., 2017.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. *In*: MIRANDA, Theresinha Guimarães e GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, EDUFBA, 2012, 491 p.

POKER, Rosimar Bortolini, VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de pedagogia. **Revista Eletrônica da Educação**, v. 11, n. 3, p.876-889, set./dez., 2017.

RATINAUD, Pierre. **Iramuteq**. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/>. Acesso em: 28 ago. 2023.

RIBEIRO, Mendonça Ribeiro; MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti de; SELLA, Ana Carolina. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V. 30, N. 58, p. 425-440, mai./ago., 2017.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado *et al.* Intervenção junto a indivíduos com transtornos do espectro do autismo: a percepção profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, V. 31, N. 61, p.417-430, abr./jun., 2018.

RODRIGUES, Graciele Massoli. O ser e o fazer na Educação Física: Reflexões acerca do processo de inclusão escolar. *In*: CHICON, Francisco e RODRIGUES, Graciele Massoli (orgs). **Educação Física e os desafios da inclusão.** Vitória, EDUFES, 2013, 211 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. **O pluriverso dos Direitos Humanos: a diversidade das lutas pela dignidade.** 1ª Edição. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019, 538 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 8ª ed. São Paulo. Cortez. 2018, 109 p.

SIMÕES, Anaís Suassuna *et. al.* A Educação Física e o trabalho educativo inclusivo. Porto Alegre, **Movimento**, V. 24, N. 1, p. 35-48, jan./mar., 2018.

SOBREIRA, Viclele; LIMA, Solange Rodovalho; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. A percepção dos futuros professores de educação física sobre a preparação no trabalho com pessoas com deficiência. **Pensar a Prática**, Goiânia, V. 18, N. 1, p. 138-151, jan./mar., 2015.

SOUZA, Vania de Fátima Matias de *et al.* Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e brincadeiras em uma experiência com o ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, V. 20, N. 4, p. 3-14, jan./mar., 2017.

SOUZA, Vania de Fátima Matias de *et al.*. Formação continuada na implementação do esporte educacional na educação física escolar. **Pensar a prática**, Goiânia, V. 21, N. 4, out./dez. 2018.

SUZART, Cleverson *et al.* Compreendendo o território-lugar como ponto de partida para a inclusão social. *In*: DIAZ, Feliz *et al.* (orgs.). **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Salvador, Edufba, 2009, 354 p.

Contribuição dos autores

Autor 1: Contribuição para a aplicação dos testes. Participação ativa na discussão dos resultados.

Autor 2: Contribuição para a aplicação dos testes e na revisão final do manuscrito.

Autor 3: Contribuição substancial para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final.

Enviado em: 20/dezembro/2019 | Aprovado em: 18/março/2022