

AVANÇOS E DESAFIOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PROVÍNCIA DE SASSARI/ITÁLIA

ADVANCES AND CHALLENGES REGARDING THE SCHOOLING OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS PERCEPTION IN THE PROVINCE OF SASSARI/ITALY

Gabriel de Sá Ferreira 1

José Francisco Chicon 2

Denise Meyrelles de Jesus 3

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá 4

Resumo: No desejo de compreender como diferentes cenários contemplam a efetivação das políticas relacionadas com a escolarização de alunos com deficiência e como essas políticas vêm se materializando nas aulas de Educação Física, este estudo qualitativo, descritivo e exploratório objetiva conhecer e analisar as concepções de professores de Educação Física e de sostegno (professor de apoio) de uma escola localizada na província de Sassari/Itália, em relação ao que consideram avanços e/ou desafios à educabilidade desse alunado. Conclui que os avanços normativos ocorridos no país, com referência à adaptação dos conteúdos e aos movimentos de colaboração entre alunos, professores regentes e de sostegno, influenciaram positivamente a efetivação de práticas inclusivas nas escolas italianas. No entanto, a quantidade de estudantes com deficiência por turma, a presença de alunos imigrantes e a falta de compreensão sobre as contribuições da Educação Física na formação humana dos indivíduos ainda se constituem desafios para a efetivação das políticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Física. Escolarização. Inclusão. Estudo Comparado. Educação Especial.

Abstract: By the desire to understand how different sceneries contemplate the establishment of policies related to the schooling of students with disabilities and how such policies have becoming materialized in the Physical Education lessons, this qualitative, descriptive and exploratory study aims at acknowledging and analyzing the conceptions of Physical Education Teachers and sostegno (assistant teacher) of a school located in the province of Sassari/Italy, in relation to what is considered advances and/or challenges regarding those pupils' educability. The study concludes that the normative advances occurred in the country, with reference to the adjustment of contents and to the collaboration movement among students, professors and sostegno, influenced positively the establishment of inclusive practices in the Italian schools. However, the amount of students with disabilities in each group, the presence of immigrant students and the lack of comprehension considering the Physical Education contributions for the human formation of individuals are still challenges for the establishment of inclusive policies.

Keywords: Physical Education. Schooling. Inclusion. Comparative Study. Special Education.

Graduado em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0806755432065085>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8395-3143>, E-mail: gabrielsaferreira2.0@gmail.com | 1

Doutor, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3869508834388913>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1689-8604>, E-mail: chiconjf@yahoo.com.br | 2

Doutora, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848394898016789>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7966-5424>, E-mail: jesusdenise@hotmail.com | 3

Doutora, Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8788192602168336>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3460-7268>, E-mail: mgracasilvasa@gmail.com | 4

Introdução

Os movimentos em prol de políticas públicas comprometidas com a inclusão social da pessoa com deficiência ganham destaque em diversos países a partir dos anos de 1970, por meio de tratados e legislações que passaram a reconhecer a universalização dos direitos humanos como forma de assegurar o pleno desenvolvimento desses sujeitos, garantindo-lhes o acesso aos diversos recursos e dispositivos sociais.

Nesse seguimento, as políticas educacionais tornam-se um dos principais eixos para a promoção da inclusão, articuladas à compreensão de que tais processos pressupõem um reordenamento social, com vistas a satisfazer necessidades relacionadas com a qualidade de vida, o desenvolvimento humano, a emancipação e igualdade de oportunidades de sujeitos ou grupos que se encontram em situação de desvantagem (PASSERINO; MONTARDO, 2007, *apud* SCUSSIATTO, 2015).

Por esse curso, tratados internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (DECLARAÇÃO, 1994), além de eventos, como a Convenção da Guatemala (OEA, 1999), iniciaram discussões no intuito de desenvolver políticas e práticas educacionais de caráter igualitário, impulsionando propostas em âmbito mundial para a educação numa perspectiva inclusiva, assegurando condições para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade (CHICON; SÁ, 2012).

No cenário nacional, o percurso pela educação inclusiva passou a ser reconhecido a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, em seu art. 5º, fundamenta o princípio legal de igualdade a todos os brasileiros e determina a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205). Para tanto, assegura que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja oferecido na rede regular de ensino a alunos com deficiências (art. 208, III).

Posteriormente, temos a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, em seu Capítulo V, define a educação especial como modalidade de ensino escolar para alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (art. 58)¹ e também recomenda que os sistemas educacionais ofereçam currículos, recursos, métodos e organização para atender às necessidades desses alunos (art. 59, I).

Na década seguinte, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), cuja diretriz visou a assegurar condições humanas, administrativas, financeiras e estruturais para garantir o acesso e permanência desses alunos na escola regular. Para tanto, redefiniu que o AEE se organizasse no contraturno da classe regular na própria escola, como forma de garantir o pleno desenvolvimento dos processos de escolarização² desses estudantes.

De acordo com Chicon e Sá (2012), tais avanços normativos ainda não deram conta de garantir qualitativamente a efetivação das políticas inclusivas no Brasil. Esse cenário gera dúvidas e questionamentos por parte dos professores que, em sua maioria, apontam o despreparo profissional e a desinformação como fatores que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência que frequentam as classes regulares nas escolas básicas.

Particularmente no âmbito das aulas de Educação Física,³ dificuldades, como falta de experiência docente, desconhecimento sobre a deficiência, escassez de equipamentos adaptados para o desenvolvimento das aulas, grande quantidade de alunos por turma e condições

1 Posteriormente, tomando por base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse público passa a ser reconhecido no âmbito das políticas educacionais como público-alvo da educação especial.

2 Compreendemos que o processo de escolarização está atrelado ao estabelecimento de políticas para que uma rede de instituições assuma a responsabilidade pela garantia de um ensino elementar que, conseqüentemente, será aprofundado e complexificado. Esse processo se reflete na produção de conhecimentos socioculturais, em que a escola se torna espaço para a “[...] construção e transmissão de saberes” (GONZALES; FENSTERSEIFER, 2005, p. 168).

3 A Educação Física trata do conhecimento pedagógico da cultura corporal de movimento como instrumento para a formação de um cidadão que irá “[...] usufruir, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais de atividade física” (GONZALES; FENSTERSEIFER, 2005, p. 148) utilizando a linguagem corporal para formação de cidadãos críticos a partir de um movimento que considere o ser humano em todas as dimensões para a sua transformação social.

inadequadas de acessibilidade na escola, vêm comprometendo os processos inclusivos desses alunos (SÁ; COVRE; FERREIRA, 2019; GORGATTI; ROSE JÚNIOR, 2009).

Além disso, ao analisarmos o contexto que envolve as aulas desse componente curricular, recorrentemente nos deparamos com práticas segregadas, fortemente atreladas ao Modelo Médico da Deficiência (MMD), no qual esses sujeitos são vistos como incapazes e devem adaptar-se às condições do ambiente para que nele possam ser inseridos. Dessa forma, o contexto escolar não assume, como deveria, compromisso com o processo de aprendizagem do aluno (CHICON; SÁ, 2011, 2012).

No enfrentamento a esse cenário, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) investigaram o processo de formação de uma professora de Educação Física da cidade de Porto/Portugal, que se tornou deficiente física em virtude de uma lesão medular, passando a se locomover por meio de uma cadeira de rodas após iniciar a sua graduação. Para tanto, os autores evidenciam que os currículos de formação de professores fomentam não somente a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, mas também e, principalmente, a responsabilidade em relação ao olhar social para a diferença.

Espera-se que uma formação de professores para a Inclusão prepare os formandos não só para participarem no movimento da Inclusão (contribuírem com boas práticas em uma perspectiva inclusiva), mas também para que possam ser, eles próprios, os reformadores ou inovadores da escola onde actuam, incentivando, encorajando e motivando a transformação rumo a valores e práticas mais inclusivos. Para isso, no âmbito dos cursos de formação de professores, há de se saber muito bem quem reforma os reformadores e como o fazem. É que não existe uma metafísica da formação em que o professor se transforma em um inovador por pura magia, se ele não for formado e preparado para isso (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 319).

De acordo com os autores, foram as diversas adaptações realizadas pela instituição de ensino (curriculares, estruturais etc.) que garantiram o acesso qualitativo da aluna ao conhecimento. Outro aspecto a se ressaltar foi que essa situação possibilitou a todos ressignificar a compreensão sobre a diferença, transformando aquele ambiente em um contexto inclusivo:

Um dos aspectos fundamentais da reforma dos cursos de formação de Professores de Educação Física é o valor que se dá a toda diferença, incluindo a diferença dos seus próprios formandos. Não uma diferença que é de alguns e que diminui, mas uma diferença que é característica de todos e que enriquece (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011, p. 321).

No fluxo dessa compreensão, apoiamo-nos nos estudos de Chicon e Sá (2010, 2011), cujos pressupostos teórico-metodológicos tomam por base a diversidade/diferença como instrumento de humanização e de transformação social, entendendo ser necessário, no trato pedagógico dos conteúdos, tematizar e discutir sobre gênero, etnia, sexualidade, deficiência, condição social, entre outras questões, para o enriquecimento do acervo cultural dos alunos. Dessa forma, é possível compreender a importância de projetos educacionais para as aulas de Educação Física que assumam o compromisso com a formação humana com foco na participação ativa e crítica dos educandos.

Consequentemente, cabe aos professores de Educação Física ressignificar constantemente suas práticas, com vistas a uma perspectiva educacional que explore o movimento humano como expressão de manifestação cultural. Todavia, cumpre ressaltar a necessidade de que não somente as aulas de Educação Física, mas também todo o contexto escolar assumam o desafio de organizar suas ações balizadas em princípios de equidade,⁴ “[...] no intuito de que

4 O conceito de equidade nos remete à ideia de igualdade de oportunidades proporcionada a todos os indivíduos

as propostas educativas reconheçam, em seus processos pedagógicos, as diferentes condições singulares de seus/suas alunos/as” (SÁ, 2010, p. 201).

Por esse viés, acreditamos ser extremamente profícuo conhecer e compreender como outras realidades vêm enfrentando os desafios da inclusão educacional desse público, visto que, ao analisar como outras culturas enfrentam problemas semelhantes aos nossos, poderíamos nos apropriar dessas experiências e, assim, estaríamos mais bem preparados para pensar novas estratégias favorecedoras à promoção de práticas educativas com bases inclusivas.

Para tanto, corroboramos o pensamento de Célio Sobrinho et al. (2015, p. 344), que evidenciam que as contribuições de estudos comparativos nos ajudam a enfrentar nossos desafios na medida em que nos sugerem novas formas para se “[...] conhecer e compreender como são pensadas e problematizadas as práticas educacionais” em contextos distintos.

A opção pela realização de estudos comparados se apoia na capacidade analítica que essa perspectiva teórico-metodológica oportuniza para não somente se conhecer e analisar a forma como diferentes realidades organizam seus respectivos sistemas educacionais, mas também, e principalmente, entender como enfrentam os eventuais desafios dentro de seus contextos. Esse movimento pode gerar outras e novas conclusões no direcionamento à “[...] implementação de futuras políticas educacionais em diferentes países” (CÉLIO SOBRINHO et al., 2015, p. 341).

Nesse sentido, concordamos com Silva e Molina-Neto (2014, *apud* SANCHO GIL, 1999), quando enfatizam a potência que a escuta e compreensão sobre os diversos sentidos e significados produzidos na/com/pela escola apresentam para a promoção de processos de produção de conhecimentos emancipatórios, logo, inclusivos.

Ao analisarmos essas reflexões, percebemos que, para construir conhecimentos sobre os sentidos da escola na atualidade, necessitamos compreender as culturas que constituem o contexto escolar. Para tanto, procuramos compreender o problema de conhecimento com base na escuta, ouvindo as pessoas envolvidas no processo educativo escolar; mesmo reconhecendo que as perspectivas são constituídas em contextos diferentes: a perspectiva da cultura docente e da cultura estudantil (SILVA; MOLINA-NETO, 2014, p. 1141).

Diante disso, o estudo em tela objetivou conhecer e analisar as concepções dos professores de Educação Física atuantes em *Sassari/Itália*,⁵ em referência aos processos de escolarização de alunos com deficiência. Interessou-nos, também, compreender o que consideram por avanços e/ou desafios à educabilidade desses alunos.

Partimos do entendimento de que o conhecimento e a compreensão sobre como os professores contemplam a efetivação das políticas públicas relacionadas com a escolarização desses alunos e, também, como essas políticas vêm sendo postas em prática no cenário investigado podem nos auxiliar a pensar estratégias favorecedoras à universalização da educação e ao pleno desenvolvimento social de alunos com deficiência tanto no plano global, quanto, e

de forma justa, mas não igualitária em relação a meios e recursos disponíveis a todos. No âmbito educacional, a equidade representa a promoção de ações que oportunizem a todos os estudantes, independentemente de condições étnico-raciais, de gênero, de deficiência, se beneficiarem da Educação e da formação, em termos de igualdade de oportunidades, acesso, tratamento/processos e resultados qualitativos (PISCO, 2008).

5 A escolha desse *locus* investigativo tomou por base um estudo maior intitulado “Políticas educacionais inclusivas em diferentes contextos: tensões, avanços e possibilidades nos processos de escolarização do público-alvo da educação especial”, envolvendo professores-pesquisadores atuantes nos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e da *Università degli Studi di Sassari*. O objetivo dessa pesquisa foi cartografar a educação especial em municípios brasileiros, buscando identificar articulações/aproximações e também compreender diferentes aspectos dos processos relativos à educabilidade das pessoas público-alvo da educação especial em diferentes cenários.

principalmente, em contextos locais.

Vale ressaltar que não buscamos com este estudo nos limitar à visão reducionista de coletar e comparar os dados, por entendermos que contextos e realidades diferentes não devem ser medidos nem comparados na mesma dimensão, haja vista os diferentes processos históricos e culturais que perpassam tais realidades (CÉLIO SOBRINHO et al., 2015).

As Políticas Inclusivas e o Cenário Italiano

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem/Tailândia, no ano de 1990, constituiu-se num marco significativo na redefinição de políticas educacionais em nível mundial, que passaram a fomentar políticas públicas voltadas ao desenvolvimento humano como forma de restabelecer sua economia e erradicar a pobreza e fome. Suas principais metas preconizam a promoção de ações capazes de promover a universalização do ensino de modo a satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos (UNESCO, 1990).

Aprofundando o debate, no que se refere ao contexto que envolve o movimento produzido em prol da população com deficiência, para além de todos esses elementos, constatamos também uma mudança na forma como a deficiência passou a ser encarada socialmente, no sentido de ser percebida como uma questão de direitos humanos e, portanto, precisava ser compreendida e gestada numa perspectiva multidimensional (civil, cultural, política, social, econômica etc.) como forma de garantir “[...] o usufruto pleno e igualitário de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

Nessa direção, a Unesco passa a difundir amplamente os pressupostos da educação inclusiva, ou seja educação ofertada de forma igualitária a todos, como uma política social a ser implementada mundialmente (BANCO MUNDIAL, 2011).

Entretanto, vale salientar que, em virtude das especificidades locais – definição de quem/quais são os grupos que demandam apoio no âmbito da educação especial – o desejo de promover uma política global sofreu algumas modificações. Esse cenário sócio-histórico-cultural evidencia-se quando direcionamos nosso olhar ao período em que as legislações que garantem o acesso e permanência do público em questão nas escolas regulares foram promovidas, tanto na Itália quanto no Brasil.

Assim, a escolha pela realização do estudo a partir da realidade italiana se apoia no fato de a educação inclusiva nesse país ser reconhecida internacionalmente como referência desde os anos 1970 e também pelo pioneirismo na promoção de políticas e ações na perspectiva da inclusão. Conforme evidencia Scussiatto (2015, p. 24),

[...] a inclusão configurou-se como diretriz fundamental para toda a educação nacional italiana desde a década de 1970 e vem permanecendo na perspectiva de continuidade, sendo modelo internacionalmente reconhecido como referência. A Itália é considerada o país pioneiro na orientação inclusivista e esse percurso iniciou a partir de iniciativas sociais, políticas e históricas e modificações estruturais nas mais diversas instâncias.

Outro aspecto a ressaltar é que a Itália foi um dos primeiros países a oferecer assistência educacional para auxiliar alunos com deficiência sob a orientação de *insegnante di sostegno*,⁶ que possui a responsabilidade de auxiliar pedagogicamente o processo de escolarização desse público no que tange às dimensões pedagógicas, interacionais e específicas a cada tipologia (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013).

No que se refere aos marcos legais mais representativos desse processo, podemos destacar a Lei nº 517 (ITÁLIA, 1977, *apud* SCUSSIATTO) ao determinar, nas classes de ensino regu-

⁶ *Insegnante di sostegno* (professor de apoio).

lares, a integração de estudantes com dificuldades de aprendizagem, extinguindo as classes de recuperação ou diferenciais. Segundo Scussiatto (2015), essa lei também estabeleceu que as classes contendo um aluno com deficiência deveriam ter, no máximo, vinte estudantes. Além disso, garantiu a presença de professores especializados para prestar apoio ao aluno com deficiência e ao professor regente.

Em 1992, com a Lei nº 104 (ITÁLIA, 1992, *apud* SCUSSIATTO, 2015), a matrícula desses estudantes foi garantida em classes escolares do maternal⁷ ao ensino superior. Para tanto, além de promover a integração entre sociedade, escola e família, essa lei também prevê o auxílio social e psicopedagógico, apoio ao cumprimento de atividades escolares, assistência doméstica às famílias e auxílio econômico para bolsas de estudo e compras de livros.

A referida lei também indica um Perfil Dinâmico Funcional (PDF) em que o aluno é avaliado por uma equipe multidisciplinar que envolve a escola, profissionais especializados e instituições qualificadas para a realização de um diagnóstico. Logo, esse perfil tem por função facilitar o desenvolvimento do trabalho escolar para a inclusão desses estudantes. Além do PDF, temos o Plano de Educação Individual (PEI) que “[...] indica características físicas, psíquicas, sociais e afetivas do estudante, apontando limites e possibilidades [...] para atender às capacidades, habilidades e potencialidades dos estudantes em situação de deficiência” (ITÁLIA, 1992, *apud* SCUSSIATTO, 2015, p. 25).

Contudo, somente em 2012, a Diretiva Ministerial (ITÁLIA, 2012), que estabelece os instrumentos de intervenção para alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e a organização territorial para a inclusão escolar, classificou esses alunos como: estudantes com deficiência,⁸ distúrbios específicos de aprendizagem⁹ e desvantagens socioeconômicas, linguísticas e culturais.¹⁰

Corroborando o pensamento de Alves (2016, *apud* JESUS; RIBEIRO; VENTURINI, 2019) e Baptista (2001, *apud* SCUSSIATTO, 2015), compreendemos que, na Itália, a elaboração de políticas referentes à escolarização dos alunos com deficiência foi colocada em prática radicalmente, reverberando o desejo da sociedade italiana de que alunos, com e sem deficiência, tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais. Desse modo, a reforma educacional italiana considerou escola, sociedade e indivíduo como um todo, garantindo o “[...] pleno respeito à dignidade e aos direitos, liberdade e autonomia” (SCUSSIATTO, 2015, p. 24).

Todavia, apesar de se caracterizar como um modelo ideal, por seu percurso histórico e de caráter inovador em relação a países como o Brasil, especialmente no campo normativo, é preciso salientar que a educação inclusiva na Itália ainda apresenta tensões e desafios a serem superados, a fim de se garantir qualitativamente os processos inclusivos de alunos com deficiência (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; SCUSSIATTO, 2015).

Segundo Meirelles, Dainese e Friso (2017), o PEI que, conforme supracitado trata-se de um planejamento que deve ser construído coletivamente entre todos os envolvidos na vida escolar do aluno, em determinados casos, limita-se somente ao professor de *sostegno*. Conforme Mura e Zurru (2016), em alguns momentos, os próprios professores regentes delegam a responsabilidade pelo ensino de alunos com necessidades educativas ao professor de apoio.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo e exploratório (GIL, 2008), no intuito de melhor aprofundar questões relacionadas com a percepção dos professores sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência, com foco no que consideram avanços

7 Cabe destacar que, no contexto italiano, o sistema educacional é classificado de acordo com as seguintes etapas: maternal (dos 3 aos 5 anos), escola primária (dos 6 aos 10 anos), escola secundária de primeiro grau (dos 11 aos 14 anos) e escola secundária de segundo grau, na qual o aluno poderá optar por uma formação técnico-profissionalizante ou por uma formação ampliada com duração entre três e cinco anos (SCUSSIATTO, 2015).

8 Estudantes que apresentam “[...] alguma limitação física, psíquica ou sensorial, que causa dificuldade de aprendizagem, de relacionamento ou de integração [...] a ponto de determinar um processo de desvantagem social ou marginalização” (RODRIGUES, 2005, *apud* SCUSSIATTO, 2015, p. 24).

9 Estudantes com dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia (ITÁLIA, 2010, *apud* JESUS; RIBEIRO; VENTURINI, 2019).

10 Lei nº 170/2010 (ITÁLIA, 2010, *apud* JESUS; RIBEIRO; VENTURINI, 2019).

e desafios na educabilidade desse alunado.

Os dados foram coletados a partir de um grupo focal em *Sassari*/Itália, durante uma visita técnica realizada por um grupo de professores-pesquisadores vinculados ao projeto de pesquisa,¹¹ entre os dias 14 e 31 de maio de 2018. Nesse encontro, contamos com a presença de três professores de Educação Física (EF1, EF2 e EF3) e um professor de *sostegno* (S1) atuantes em uma escola secundária¹² na província investigada.

Os instrumentos para coleta dos dados constituíram-se em anotações e gravações de áudio. Também foi utilizado um roteiro para que o mediador realizasse o grupo focal, instigando que os participantes narrassem suas experiências relativas aos processos de escolarização dos estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, com foco na percepção construída em relação ao que consideram avanços e/ou desafios na educabilidade de alunos com deficiência. Cabe destacar que esse grupo focal também contou com a presença de um intérprete que realizou a tradução do idioma italiano para o português, visando a facilitar a transcrição proveniente das narrativas.

O trabalho tomou por base as abordagens de análise categorial de conteúdo (BARDIN, 1977) e de análise crítica do discurso a partir dos objetivos da investigação. Os dados foram analisados, categorizados e discutidos a partir de estudos que abordam a temática educação especial/inclusão e Educação Física/inclusão.

A escolha pela realização desta pesquisa em *Sassari*/Itália ocorreu em virtude da aproximação teórico-epistemológica entre os grupos de pesquisadores vinculados à *Università degli Studi di Sassari* e à Universidade Federal do Espírito Santo, especialmente no que tange ao conceito de inclusão social. Consequentemente, essa aproximação resultou na assinatura de um convênio de cooperação técnica firmado entre ambas as instituições.

As Concepções dos Professores de Sassari/Itália

Neste subtema, direcionamos nossas atenções para o contexto italiano de *Sassari*, visando a compreender a percepção dos professores de Educação Física em relação ao que consideram avanços e/ou desafios perante os processos de escolarização de alunos com deficiência.

Sassari é uma das províncias mais importantes da região autônoma¹³ da *Sardegna*,¹⁴ por conta de sua forte produção e exportação no ramo agrícola. Possui uma área de 7.692km² e cerca de 484.078 habitantes, distribuídos por 66 municípios, entre estes *Sassari*, capital da província (SÁ; COVRE; FERREIRA, 2019).

Em *Sassari*, a inclusão do aluno com deficiência decorre da integração de diferentes agentes, como assistentes sociais, professores, gestores, familiares do aluno e profissionais da área da saúde, que buscam prestar assistência para garantir o acesso desses sujeitos à educação. Cabe ressaltar que, a partir da Lei nº 104 (ITÁLIA, 1992, *apud* ALMEIDA; CAETANO, 2019), cada município passou a organizar-se para uma gestão integrada de serviços e, como desdo-

11 Políticas Educacionais Inclusivas em diferentes contextos: tensões, avanços e possibilidades nos processos de escolarização do público-alvo da educação especial cujo número de registro na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG/Ufes) é 6.869/2016.

12 O contexto sociocultural que abrange a escola secundária de primeiro grau caracteriza-se por um público diversificado que abrange moradores dos distritos de *Dolce Lette*, *Santa Maria di Pisa*, *Sant'Orsola* e da região rural de *Buddi Buddi*. Os pais dos alunos que frequentam a instituição são, em geral, trabalhadores do setor agrícola e do setor terciário na construção civil ou comércio. Nesse contexto, a escola é uma referência no atendimento às demandas correspondentes às diferentes realidades socioculturais e econômicas. A escola, que conta com dez turmas, também é apoiada por outros órgãos locais que atuam em parceria com a escola e com as famílias, partindo de ações inclusivas com foco na permanência de alunos na escola, especialmente no que se refere aos aspectos comportamentais e educacionais.

13 Art. 114: "Os Municípios, as Províncias, as Cidades metropolitanas, as Regiões são entidades autônomas com estatutos próprios, poderes e funções conforme os princípios estabelecidos pela Constituição" (ITALIA. 1947). Segundo Almeida e Caetano (2019, p. 87), por se tratar de uma região autônoma, a *Sardegna* tem um estatuto próprio que garante que o território tenha autonomia legislativa e financeira. Com isso, "[...] possui movimentos e legislações específicas em vários âmbitos, principalmente na educação inclusiva e na inclusão escolar de pessoas com deficiências".

14 A *Sardegna* encontra-se a sudoeste do Mediterrâneo e abriga uma população de 1,65 milhão de habitantes distribuídos por um território de 24.090km² (ALMEIDA; CAETANO, 2019).

bramentos, houve um aumento significativo na matrícula desses alunos nas escolas italianas entre 2004/2005 e 2014/2015.

Em relação aos avanços percebidos, constatamos, na fala do professor EF1, que a adaptação dos conteúdos durante as aulas de Educação Física favoreceu a participação de um aluno autista nas atividades propostas, quando o aproximou dos demais estudantes:

[...] nós fizemos algumas modificações em algumas modalidades de esportes para incentivar a interação dele com os colegas e criar momentos de trabalho em equipe entre eles, sem a nossa intervenção [...]. E essa experiência no interior do trabalho da Educação Física [...] se mostrou até fora das aulas de Educação Física, o que a própria professora de sostegno que o acompanha percebeu. Isso é muito importante porque vai de encontro a uma dificuldade geral do autismo. Essa é uma consequência do trabalho na sala de aula que é muito importante. Todo o trabalho feito na escola influencia e cria condições que ultrapassam a escola (EF1).

Quanto às adaptações dos conteúdos, compreendemos, a partir de Chicon e Sá (2012, p. 82), que as atividades realizadas nas aulas de Educação Física só serão acessíveis a esses alunos por intermédio de “[...] uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana de forma comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva”. Para tanto, é imprescindível que os conteúdos propostos e os materiais didáticos sejam adaptados às especificidades desses estudantes, potencializando sua aprendizagem e interação com os demais alunos.

Não obstante, o professor também acredita que o trabalho específico e individualizado por intermédio de circuitos motores é uma das alternativas para atender às dificuldades desse público. Para isso, busca trabalhar com “[...] o tato, questão de distância, movimento, noção de peso [para que o aluno autista participe] ativamente da aula de Educação Física mesmo tendo muita dificuldade de se relacionar” (EF1).

Vale salientar que, apesar de considerarem esse aspecto um avanço, ressaltamos que a realização de atividades individuais nos momentos em que o grupo se encontra em atividades coletivas reforça a perspectiva integracionista,¹⁵ pois os alunos com deficiência não têm a oportunidade de participar das atividades em grupo, de forma a interagir e trocar experiências com os demais estudantes da classe.

Em nossa percepção, à medida que a escola investe em atividades motoras e individualizadas para esses estudantes, desconsiderando a dimensão sociocultural e a emancipatória que emergem nas atividades coletivas, acaba por impor obstáculos aos processos de humanização desses indivíduos.

Contrapondo-se a esse aspecto, os estudos de Chicon e Sá (2011) evidenciam a potência das relações interpessoais na/para os processos inclusivos. Para os autores, o comportamento do professor diante de alunos com deficiência pode influenciar positiva ou negativamente o comportamento dos demais alunos da turma. Portanto, é preciso atentar para o fato de que o processo de inclusão envolve também, e principalmente, o “[...] campo dos afetos, dos desafetos e dos sentimentos ambíguos, num entrelaçamento de nós que tanto podem nunca desatar, quanto serem passíveis de formar laços de criação de vida” (CHICON; SÁ, 2011, p. 97).

Enfatizamos ainda que essa ação deve partir de todos, mas, principalmente, do professor que, diante dos desafios que fazem parte do cotidiano escolar, permite que todos compreendam que a participação efetiva do aluno com deficiência nas aulas só ocorrerá mediante colaboração conjunta. Com isso, o professor EF3 relata acerca de alguns momentos em que os próprios alunos de uma de suas classes colaboram para que um aluno autista participe das aulas de Educação Física:

15 O processo de integração implica a “[...] inserção da pessoa com deficiência para conviver na sociedade, mas tendo ela que se adaptar ao meio” (CHICON; SÁ, 2012, p. 46).

[...] no caso do aluno autista, ele age muito por imitação, então, quando ele vê alguém jogando bola, ele repete o gesto e a ação. Ele se adapta aos exercícios e acompanha a turma mesmo com os obstáculos de sua deficiência e, muitas vezes, os próprios colegas o ajudam e participam dessa inclusão. Se o exercício é de pular e ele não consegue pular, a professora o ajuda a passar por baixo e os amiguinhos dão a mão [...] (EF3).

Nesse aspecto, os professores ainda destacaram que o desenvolvimento das atividades em colaboração com o professor de *sostegno* também é de extrema importância para a promoção de processos inclusivos para esse alunado:

Os nossos colegas que conseguem trabalhar juntos, o professor de Educação Física e o de *sostegno*, percebem que é um grande momento de inclusão em que se pode trabalhar muito bem com as crianças [...]. Os nossos colegas sempre acolhem muito bem os professores de *sostegno* porque é um apoio pra todos os alunos, até porque, do ponto de vista legal, na Itália, o professor de *sostegno* entra na sala porque tem uma criança com certificado (laudo), mas ele é professor de toda a classe (S1).

Ainda de acordo com a professora de *sostegno*, o trabalho em parceria com os outros professores se constitui fundamental para o sucesso educacional dos alunos com deficiência:

[...] Como eu também sou professora de Educação Física, eu reconheço a importância desse momento e desse espaço pro aprendizado do aluno e por isso eu sempre incentivo a participação dele nas aulas e sempre acompanho (S1).

[...] junto com a colega de Educação Física, nós planejamos formas de incluir o aluno nas atividades, trabalhamos com pequenos grupos de modo que ele pudesse interagir com todos e, dessa forma, ele era aceito e integrado por toda a classe (S1).

Por esse viés, o depoimento também destaca que o PEI tem se constituído um importante instrumento para os processos de escolarização de alunos com deficiência, pois se trata de um documento que oferece pistas para que o trabalho educativo tenha continuidade nos anos seguintes (JESUS; RIBEIRO; VENTURINI, 2019).

Segundo Meirelles, Dainese e Friso (2017, p. 192), a inclusão escolar e a produção do PEI se materializam mediante o envolvimento de todos os profissionais e dos demais envolvidos “[...] no percurso da pessoa com deficiência, não possuindo um espaço específico de trabalho individual com o aluno, mas sim prestando apoio”. Com isso, os autores evidenciam que, na Itália, a utilização do PEI tem se apresentado como um instrumento favorecedor ao processo de escolarização desse público.

Entretanto, apesar de os professores se mostrarem favoráveis ao PEI e ao acompanhamento do professor de *sostegno* durante as aulas de Educação Física, os estudos de Mura e Zurru (2016) indicam que tal articulação ainda não se efetivou na Itália. Segundo os autores, “[...] os planejamentos, assim como a gestão do PEI, ainda são designados somente ao professor de *sostegno*” (p. 206-207).

Em nosso entender, essa falta de diálogo pode impactar negativamente a inclusão desse público, visto que as demandas específicas desses alunos, no que se refere aos conteúdos de ensino da Educação Física, não são levadas em consideração na elaboração desse plano.

Conforme Sá, Covre e Ferreira (2019), esse cenário ocorre, principalmente, pelo fato de

os diretores e gestores escolares priorizarem a parceria entre o professor de *sostegno* e o professor de sala de aula comum. De acordo com os autores, “[...] as dificuldades dos professores de *Sassari* estão voltadas à falta de sensibilidade dos que atuam no contexto escolar para a efetivação de políticas públicas que garantam o auxílio escolar a esses alunos” (2019, p. 207).

Assim, é necessário compreender que a construção de sistemas educacionais inclusivos ainda se constitui um desafio e que a quebra de barreiras atitudinais, por parte de diretores, pedagogos, coordenadores ou professores, é fundamental para o desenvolvimento de práticas inclusivas no âmbito escolar (FIORINI; MANZINI, 2016).

Dialogando com Lima (2011), percebemos que a garantia de um ensino de qualidade não depende somente de uma mudança significativa por parte das políticas públicas vigentes. Nesse sentido, todo o contexto escolar, em conjunto, deve comprometer-se e preparar-se para promover a inclusão desses alunos. A autora enfatiza que a falta de conhecimento dos envolvidos ainda pode gerar desigualdades por atitudes como exclusão ou segregação.

O sistema educacional somente alcançará sucesso [...] quando a escola assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas, também, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada. Isso [...] já vem indicando que existe a necessidade de uma mudança de atitudes e conceitos dos educadores e administradores, considerando as dimensões sócio-políticas, históricas, técnicas, culturais e didático-pedagógicas do ensino [...] (LIMA, 2011, p. 17).

Em contrapartida aos avanços citados, um dos maiores desafios indicados refere-se à grande quantidade de alunos por turma em classes que possuem alunos com deficiência. Assim, vale ressaltar que a legislação italiana prevê que as classes com um aluno com deficiência tenham no máximo 20 estudantes (ITÁLIA, 1977, *apud* SCUSSIATTO, 2015) No entanto, deparamo-nos com outra realidade em *Sassari* (2015, p. 30), pois há “[...] dados que indicam que a realidade [italiana] apresenta distanciamentos em relação à legislação quanto ao número máximo de alunos em sala de aula, pois há denúncias de irregularidades, apontadas no relatório de educação especial”.

Nesse sentido, o professor EF2 relata que, em *Sassari*, “*Dentro de uma única classe tem casos de hiperatividade e comprometimento intelectual [...]*” e completa enfatizando que “[...] podemos ter alunos que apresentam diversos problemas, como hiperatividade, autismo. Numa classe a gente pode ter até cinco alunos com deficiências”. Para Gorgatti e Rose Júnior (2009), a presença de professores auxiliares, planejamentos em parcerias com outros docentes e a redução da quantidade de alunos por turma podem minimizar as dificuldades dos professores de Educação Física e facilitar o processo de escolarização de alunos com deficiência.

Não obstante, também constatamos, na fala do professor EF3, que a Educação Física, como componente curricular, ainda não é percebida como importante para a formação humana dos alunos. Partimos do pressuposto de que o currículo é composto por disciplinas consideradas mais relevantes que, conseqüentemente, são priorizadas quando nos referimos ao apoio do professor de *sostegno* e parcerias para projetos multidisciplinares:

Acho que a maior dificuldade em todos os casos é relacionar a Educação Física com as outras matérias e o desafio mais importante é dar dignidade à Educação Física como matéria. Depois o trabalho feito na Educação Física não se finaliza aqui, na escola, porque é muito importante o conhecimento que é constituído, dá uma base de conhecimento diverso. O professor pode trabalhar mantendo um contato diverso com os alunos, estabelecer uma relação diferente da que é constituída nas outras matérias (EF3).

Compreendemos, a partir de Sá, Covre e Ferreira (2019), que é necessário que não somente os professores de Educação Física, mas todo o contexto escolar busque adotar perspec-

tivas pedagógicas que levem em consideração as diferenças e valorizem as potencialidades individuais para ampliar as oportunidades de aprendizagem desse público, assim como sua interação com o meio sociocultural por intermédio das práticas corporais e demais saberes.

Consequentemente, o professor EF2 reconhece que o apoio do professor de *sostegno* é fundamental para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, entretanto relata que, em determinadas ocasiões, os gestores escolares impedem que tal parceria seja realizada para priorizar as disciplinas de sala de aula:

Não, não tem um impedimento legal, o que tem é, da parte de muitos diretores, a ideia de que o professor de *sostegno* deve trabalhar predominantemente nas matérias de estudo. Como alguns alunos têm muitas dificuldades, são hiperativos e muitas vezes demandam muito apoio, eles têm que ter acompanhamento na sala de aula, mas, já na aula de Educação Física, como as atividades não são dentro da sala de aula e os alunos não permanecem sentados nas suas cadeiras, se tem a ideia de que sozinho o professor de Educação Física consegue trabalhar com o grupo (EF2).

Nesse sentido, os estudos de Jung et al. (2013) nos indicam que os professores de Educação Física ainda apresentam dificuldades no trato didático-pedagógico, quando se deparam com a presença de alunos com deficiência em suas aulas. Parte dos docentes que participaram da pesquisa apontaram que a falta de apoio durante as aulas é um dos fatores preponderantes para a não materialização de práticas inclusivas nas aulas da disciplina. Segundo os professores entrevistados por Gorgatti e Rose Júnior (2009), é comum que os professores de Educação Física não recebam qualquer apoio da escola para trabalhar com alunos com deficiência.

Outro ponto destacado como desafiador refere-se à inclusão dos alunos imigrantes,¹⁶ visto que, na Itália, a inclusão escolar não se limita somente aos estudantes com deficiências, TGD ou distúrbios específicos de aprendizagem. De acordo com a Lei nº 170/2010, “[...] alunos com diferentes questões agrupadas na grande denominação NEE também podem ser atendidos” (JESUS; REBEIRO; VENTURINI, 2019, p. 182). Assim, os imigrantes são contemplados no amplo conceito de inclusão social no cenário italiano, logo, são alunos com direito à escolaridade.

Pela Lei nº 170, é possível o trabalho com os alunos não certificados que apresentam NEE de outra natureza, tais como desvantagem socioeconômica, diversidade cultural, dificuldade relacional-comportamental, entre outros. Tais casos recentemente podem ter o apoio especializado do professor do apoio em alguns momentos/aspectos de sua escolarização (JESUS; REBEIRO; VENTURINI, 2019, p. 181).

As dificuldades diante da inclusão desse público aparecem durante o grupo focal, quando um dos professores relata que determinadas situações ocorridas influenciam negativamente a participação de imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social:

[...] um aluno específico, natural de Sassari, apresentava resistência de interagir com as crianças imigrantes, mas era algo que se justificava pela necessidade de marcar território e de não aceitar os imigrantes, mas foi feito um trabalho para conscientizar que ele não estava se comportando de maneira correta tendo essa postura racista [...]. Ele tinha uma ideia de que os imigrantes estavam aqui para tirar alguma coisa dele (EF2).

[...] e eu vejo uma dificuldade na adaptação do trabalho [...]

16 Advindos de países do norte da África e de algumas regiões da Ásia.

com as crianças com problemas na família, crianças que vêm da rua, com pais drogados, pra mim o trabalho mais difícil é com eles [...]. Eles precisam de assistência porque eles, às vezes, brigam muito, se batem, [...] isso pra mim é o mais difícil no trabalho com as crianças (EF2).

Guimarães et al. (2001) apontam que, nas aulas de Educação Física, situações conflituosas implicam a busca de soluções por intermédio de ações colaborativas e afetivas com o intuito de aproximar toda a turma não somente por meio de práticas corporais, mas também com a reflexão e discussão que o espaço dessas aulas proporciona. Dessa forma, o professor deve “[...], conscientemente, assumir e representar o papel de orientador no desenvolvimento de atitudes, servindo como um modelo e como referência de diálogo” (GUIMARÃES et al., 2001, p. 22).

No entanto, consideramos que, na Itália, essa atribuição deve estar associada à colaboração do professor de *sostegno*. Paralelamente a isso, salientamos a importância que as equipes de assistência social têm para que a escola possa melhor compreender o contexto daquele aluno, para que ações pedagógicas sejam elaboradas a partir das dificuldades e necessidades desse estudante, pois somente a partir do momento em que a realidade desse aluno for compreendida, será possível intervir com vistas à mediação desses conflitos.

Considerações Finais

O estudo revela que os avanços normativos ocorridos na Itália, principalmente a partir dos anos de 1970, influenciaram positivamente a efetivação de práticas inclusivas nas escolas do país. No entanto, os desafios decorrentes do cotidiano escolar ainda se constituem obstáculos para a materialização de políticas públicas comprometidas com a escolarização de alunos com deficiência e desvantagens socioculturais.

No que concerne aos avanços, podemos destacar a elaboração de estratégias metodológicas articuladas com a atuação do professor de *sostegno*, com a adaptação de conteúdos e com a elaboração de projetos pedagógicos que consideram as especificidades e potencialidades desses alunos. Quanto aos desafios, a grande quantidade de alunos por turma em classes de alunos com deficiência, a falta de compreensão da importância da Educação Física para a formação humana dos alunos, a falta de apoio do professor de *sostegno* e a presença de imigrantes em situação de vulnerabilidade social ainda se constituem elementos que dificultam os processos inclusivos desse alunado.

Assim, cumpre salientar que a realização de práticas pedagógicas com o foco apenas no comportamento motor do aluno, desconsiderando a dimensão sociocultural no trato dos conteúdos das aulas de Educação Física, reforça uma abordagem biomédica para a disciplina. Tal perspectiva necessita ser superada, pois não enfrenta as formas de opressão emergentes, quando o ambiente social nega ou limita a participação de pessoas com deficiência ao impor obstáculos e violações à sua dignidade.

Referências

ALMEIDA, M. L.; CAETANO, E. S. A gestão pública da inclusão escolar: interfaces entre Brasil e Itália. In: JESUS, D. M. (org.). **Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 76-99.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento**. Washington, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CÉLIO SOBRINHO, R. et al. Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 335-348, 2015.

CHICON, J. F. Compreendendo a in/exclusão no contexto da educação física escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória: Edufes, 2010. p. 66-103.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. **Educação física, adaptação e inclusão**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

CHICON, J. F.; SÁ, M. G. C. S. Prática pedagógica inclusiva: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória: Edufes, 2011. p. 85-108.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. **Brasília: Corde**, 1994.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. 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, 2016.

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

GORGATTI, M. G.; ROSE JÚNIOR, D. Percepções dos professores quanto à inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119-140, 2009.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 3, p. 307-324, 2013.

GONZALES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

GUIMARÃES, A. A. et al. Educação física escolar: atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.

ITÁLIA. [Costituzione Italiana (1947)]. **Costituzione della Repubblica Italiana**: edizione in lingua portoghese. Roma: Senato della Repubblica: Antica Tipografia, 2017. 81 p. Disponível em: https://www.senato.it/application/xmanager/projects/leg18/file/repository/relazioni/libreria/novita/XVII/COST_PORTOGHESE.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

ITÁLIA. **Direttiva Ministeriale, del 27 dicembre 2012**. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Roma, 2012.

JESUS, D. M.; RIBEIRO, L. H. C.; VENTURINI, R. S. Estudo comparado em educação especial: uma conversa inicial sobre o território da Sardenha – Itália. In: JESUS, D. M. (org.). **Estudo comparado internacional em educação especial**: políticas e práticas em diferentes cenários. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 172-190.

LIMA, S. M. T. Pesquisas e experiências com a educação física no contexto das práticas pedagógicas: escolar e não escolar. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Práticas pedagógicas e pesquisa em educação física escolar inclusiva**. Vitória, ES: Edufes, 2011. p. 13-38.

MEIRELLES, M. C. B.; DAINESE, R.; FRISO, V. A Educação especial no contexto italiano: o projeto de vida, da escola à vida adulta. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 189-202, 2017.

MURA, A.; ZURRU, A. L. Inclusão escolar: a perspectiva italiana analisada em estudo sobre a percepção de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 364-375, 2016.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PISCO, P. **Equidade e inclusão**: serão as políticas educativas suficientes? Lisboa: [2008]. Disponível em: <https://fenix.tecnico.ulisboa.pt/downloadFile/3779573397487/PISCO.Equidade%20e%20Inclusao%20Serao%20as%20Políticas%20Educativas%20Suficientes.2008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, n. 41, p. 41-60, 2011.

SÁ, M. G. C. S. A autopercepção de alunos/as com necessidades especiais no cotidiano das aulas de educação física escolar: tecendo redes pelas malhas de experiências instituintes. In: CHICON, J. F.; RODRIGUES, G. M. (org.). **Educação física e os desafios da inclusão**. Vitória, ES: Edufes, 2010. p. 178-211.

SÁ, M. G. C. S.; COVRE, H. R.; FERREIRA, G. S. Concepções dos docentes de educação física sobre os processos de escolarização de alunos com deficiência: um estudo comparado no Brasil e na Itália. In: JESUS, D. M. (org.). **Estudo comparado internacional em educação especial: políticas e práticas em diferentes cenários**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019. p. 191-213.

SCUSSIATTO, C. C. Inclusão: percursos e experiências educacionais no Brasil e na Itália. **Informativa na Educação: teoria & prática**, v. 18, n. 2, p. 19-37, 2015.

SILVA, L. O.; MOLINA-NETO, V. Os sentidos da escola e da educação física para estudantes e docentes de uma rede pública municipal. **Movimento**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 4, p. 1139-1158, jul./set. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: Corde, 1990.

Recebido em 12 de novembro de 2019.

Aceito em 20 de abril de 2020.