

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas

Daniela Souza Siqueira

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL NAS
PERSPECTIVAS DO PROJETO PEDAGÓGICO E DOS DISCENTES**

Diamantina

2020

Daniela Souza Siqueira

**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL NAS
PERSPECTIVAS DO PROJETO PEDAGÓGICO E DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Ciências Humanas.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Dr^a. Bárbara Carvalho Ferreira

Diamantina

2020

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S618e	<p>Siqueira, Daniela Souza Educação física e inclusão: análise da formação inicial nas perspectivas do projeto pedagógico e dos discentes / Daniela Souza Siqueira, 2020. 98 p. il.</p> <p>Orientadora: Bárbara Carvalho Ferreira</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2020.</p> <p>1. Inclusão. 2. Ensino superior. 3. Formação de professores. 4. Educação física adaptada. I. Ferreira, Bárbara Carvalho. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.</p>
CDD 371.9056	

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária: Viviane Pedrosa – CRB6/2641

DANIELA SOUZA SIQUEIRA**EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL NAS PERSPECTIVAS DO PROJETO PEDAGÓGICO E DOS DISCENTES**

Dissertação apresentada ao MESTRADO EM CIÊNCIAS HUMANAS, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE EM CIÊNCIAS HUMANAS

Orientador (a): Prof. Dra. Bárbara Carvalho Ferreira

Data da aprovação : 20/03/2020

Prof. Dra. BÁRBARA CARVALHO FERREIRA - UFVJM

Prof. Dra. Elayne de Moura Braga - UFVJM

Prof. Dra. Sandra Regina Garijo de Oliveira - UFVJM



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Carvalho Ferreira, Servidor**, em 18/06/2020, às 10:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elayne de Moura Braga, Servidor**, em 18/06/2020, às 15:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Regina Garijo de Oliveira, Servidor**, em 19/06/2020, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufvjm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0114518** e o código CRC **A08331F1**.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim de uma trajetória, é preciso reconhecer e agradecer aquelas pessoas que, de alguma maneira, caminharam junto comigo, deixando o caminho mais leve e bonito.

Inicialmente, agradeço a Deus por ser meu sustento e amparo diante das dificuldades e por ouvir e responder as minhas orações sempre, principalmente, nos momentos de fraqueza e indecisão.

Aos meus pais, Solange e Cosme, pelo amor incondicional e por sempre apoiarem e incentivarem meus sonhos. Foram vocês que me fizeram acreditar que seria possível. E essa conquista é nossa. Amo vocês!

Ao Gabriel, meu namorado e companheiro de vida, pelo apoio, incentivo, paciência. Obrigada por não me deixar desistir!

Aos meus tios (as) e primos (as), pelas orações, em especial, à tia Salete e à Bárbara, pelo incentivo e presença constante em minha vida.

Ao Laurinho, meu afilhado de coração, por deixar meus dias mais alegres e cheios de amor.

Às queridas amigas Luana, Angélica e Mireilli, pelas conversas, conselhos e amizade ao longo dos anos. É muito bom saber que sempre poderei contar com vocês.

À minha orientadora Bárbara, pela paciência, ensinamentos e orientação ao longo dessa pesquisa. Saiba que lhe serei eternamente grata!

Às professoras Elayne e Sandra, pelas contribuições feitas na minha banca de qualificação, que auxiliaram tanto para que esse trabalho fosse finalizado.

Ao professor Heron, pelos direcionamentos e indicações de leitura, que permitiram ampliar meus horizontes sobre a temática aqui abordada.

Ao professor Marcelo, por acreditar no meu trabalho e possibilitar minha participação em algumas bancas de TCC do curso de Educação Física. Esses momentos proporcionaram uma (re) avaliação da minha atuação profissional e da minha pesquisa.

À minha amiga Míriam, parceira de jornada, carona, cafés e noites de insônia, por partilhar comigo as aflições e alegrias desta pesquisa.

À Isabel, diretora da Escola Estadual Matta Machado, por permitir que, ao longo deste caminho, eu reorganizasse meus horários e turmas, para conseguir comparecer às aulas do curso. E às colegas e companheiras de trabalho, pela compreensão e auxílio. Juntas, iremos mais longe!

Aos professores e colegas de mestrado, pela aprendizagem compartilhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, pela oportunidade e suporte.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade em participar deste estudo. A colaboração de vocês foi essencial.

Ao Geraldinho, professor do curso de Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), pela receptividade e cooperação na realização desta pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização desta etapa.

GRATIDÃO!

“É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une.” (Edgar Morin).

RESUMO

Buscando atender as novas propostas da educação inclusiva, os cursos de licenciatura em Educação Física possuem, em seu currículo, disciplinas que possibilitam a discussão a respeito da inclusão, entre elas a Educação Física Adaptada. Entretanto, estudos na área apontam que, mesmo sendo obrigatória a presença de conteúdos que abordem a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, durante o processo de formação inicial a maioria dos professores não se sente preparada para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. Pensando na formação profissional como parte essencial de uma escola realmente inclusiva, e na Instituição de Ensino Superior como mediadora no processo de conhecimentos relativos às teorias e práticas docentes, é importante investigar como está ocorrendo a formação inicial dos professores de Educação Física para atuarem na perspectiva da inclusão. Diante disso, o presente estudo teve, como objetivo geral, analisar a formação inicial em licenciatura em Educação Física no que se refere à educação inclusiva, especificamente, à disciplina Educação Física Adaptada. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental, do tipo levantamento de dados e de caráter quantitativo, com a participação de 23 discentes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), que já haviam cursado a disciplina Educação Física Adaptada, e que estavam matriculados nos três últimos períodos da graduação. Para a coleta de dados, foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Educação Física da UFVJM, buscando identificar no documento direcionamentos para a formação de profissionais aptos a atuarem em ambientes inclusivos e a aplicação de um questionário para os discentes. Os questionários foram analisados por meio da estatística descritiva, sendo adotado o programa Excel *Windows* versão 2017. Os resultados indicam que o PPC atende a legislação vigente quanto à inserção de disciplinas que abordem a temática da inclusão em cursos de licenciatura. Os resultados apontam que a maioria dos discentes não compreendem a diferença entre inclusão e integração escolar, entretanto sabem identificar o público-alvo da educação especial e reconhecem o direito a matrícula em escolas públicas. A maior parte dos participantes se sente capacitada para atuar em contexto inclusivo e ressalta que o curso oportuniza contato e atuação com pessoas com deficiência. De acordo com os discentes, o curso proporciona uma formação inicial adequada para atuar em contexto inclusivo; entretanto, o panorama encontrado sugere novos direcionamentos para disciplina Educação Física Adaptada.

Palavras-Chave: Inclusão; Ensino Superior; Formação de professores; Educação Física Adaptada.

ABSTRACT

Seeking to meet the new proposals of inclusive education, Physical Education (P.E) teaching courses have in their curriculum subjects, which enable the discussion of it, Adapted P. E, is one of them. However, studies in the area have shown that besides the mandatory content which addressed disabled people inclusion in P.E classes, most teachers don't feel confident to work with students who require special educational needs. Thinking of professional training as a essential part for a inclusive school, and in the Federal Institution of Higher Education as the mediator in the learning process, related to teaching theories and practices. It's important to investigate how is going the initial teaching training to prepare P.E teachers to work towards an inclusive perspective. The general objective of the present study was to analyze initial training in the P.E teaching degree regarding inclusive education, more specifically in the Adapted Physical Education subject. For this purpose, a documentary research using the technique of data collection and of quantitative character was carried out. In total, 23 students from the P.E teaching degree of the Federal University of Jequitinhonha and Mucuri Valleys (UFVJM) who had already taken part in the Adapted Physical Education subject and who were in one of the last three semesters of the degree. For data collection, a documental analysis of the Pedagogical Course Project (PCP) of the Physical Education teaching degree at UFVJM was executed, seeking to identify in the document directions for professional training, which provide the ability to work in inclusive environments and also the application of a questionnaire for students. The questionnaires were analyzed using descriptive statistics; the 2017 Excel Windows program was adopted for this purpose. The results indicate that the PCP meets the current legislation regarding the insertion of subjects that address the inclusion topic in teaching degrees. The results showed that most students do not understand the difference between inclusion and school integration, nonetheless they know how to identify the special education target audience and they recognize the right to enroll in public schools. Most participants feel trained to act in an inclusive context and emphasize that the teaching degree provides contact and the work with disabled people. According to the students, the degree provides adequate initial training to work in an inclusive context, however the found overview suggests new directions for the Adapted Physical Education subject.

KEYWORDS: Inclusion; Higher Education; Teacher training; Adapted Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição da Carga Horária	55
Figura 2 - Público-Alvo da Educação Especial	61
Figura 3 - Capacitação para Atuar Com as Pessoas com Deficiência	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	13
1.1 Da exclusão à inclusão escolar: o movimento pela educação inclusiva no Brasil	13
1.2 Formação docente e a educação inclusiva	23
1.3 Diretrizes e aspectos legais para a elaboração do Projeto Pedagógico em Instituições de Ensino Superior no Brasil	26
CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AS PROPOSTAS DE INCLUSÃO	29
2.1 Educação Física: Convergências e Divergências	29
2.2 Educação Física Adaptada	34
2.3 Formação inicial em Educação Física na perspectiva da inclusão	39
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
3.1 Tipo do estudo	42
3.2 Participantes	42
3.3 Instrumentos e Materiais	43
3.4 Procedimentos de coleta de dados	43
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
4.1 Análise do Projeto Pedagógico	46
4.1.1 O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física da UFVJM	46
4.1.2 Matriz Curricular e Ementário Bibliográfico: Indícios de uma formação para uma Educação Física Inclusiva	53
4.2.1 Conhecimentos, percepções e ideias a respeito da inclusão: O que dizem os discentes?	60
4.2.2 Formação Inicial: Educação Física e Inclusão Escolar	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICE 1	87
APÊNDICE 2	89
APÊNDICE 3	96
ANEXO 1	98

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido tema recorrente no Brasil, ao se discutirem políticas educacionais nas últimas décadas, sendo essa temática abordada sob diversas perspectivas. Esse trabalho, por exemplo, pretende abordar a educação inclusiva sob a perspectiva da Educação Física, especificamente, o processo de formação inicial dos futuros professores.

A motivação pelo tema teve início ainda na graduação. Graduei-me, no ano de 2011, no curso de Licenciatura em Educação Física, pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Como parte do curso de graduação, fiz o estágio obrigatório em escolas da cidade de Diamantina-MG, nas quais tive o primeiro contato com alunos com deficiência em escolas regulares de ensino. Pude então observar o receio de alguns professores de Educação Física em trabalhar com alunos com deficiência e como esses alunos simplesmente não participavam das atividades propostas.

Diante dessa realidade, e a partir das discussões proporcionadas e dos conhecimentos adquiridos na disciplina “Educação Física para portadores de necessidades especiais” (nomenclatura utilizada no ano de 2009), interessei-me pela temática da inclusão e realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso, almejando um melhor entendimento sobre o tema.

O trabalho de conclusão de curso, apresentado em 2010, e intitulado “Educação inclusiva e a Educação Física na cidade de Diamantina: Uma abordagem entre a teoria e prática.”, discutiu a temática da inclusão escolar e busquei investigar como o processo de inclusão era realizado nas escolas da rede regular da cidade, que tinham alunos com deficiência matriculados, e como os professores de Educação Física atuavam diante desse paradigma. Os resultados demonstraram que os professores de Educação Física ainda não se sentiam preparados para atuar com alunos com deficiência, por questões relativas à ausência de capacitação profissional, acessibilidade (estrutura física inadequada, inexistência de recursos materiais e pedagógicos alternativos), além de aspectos pertinentes à formação inicial e continuada.

No ano de 2012, comecei a atuar como professora de Educação Física em escolas públicas do estado de Minas Gerais, cargo que exerço nos dias atuais. Durante esses anos, o contato com alunos com deficiência tem sido constante e me proporcionado reflexões a respeito da importância e necessidade de formar e capacitar profissionais para uma educação realmente inclusiva e uma Educação Física Adaptada, que atenda todos os alunos.

Diante desse contexto, em 2017, tive a oportunidade de voltar a discutir o tema da inclusão ao ser aprovada no Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Diante das reflexões proporcionadas pela prática pedagógica, pelos estudos realizados ao decorrer do meu processo de formação e acreditando na formação continuada como mecanismo efetivo de qualificação profissional, iniciei, em 2018, o curso de especialização em Esportes e Atividades Físicas para Pessoas com Deficiência, ofertado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no qual busquei aprofundar meus conhecimentos teóricos e práticos em relação à Educação Física e inclusão escolar.

Entendendo a inclusão escolar como meio de inclusão social das pessoas com deficiência e buscando compreender cada vez mais sobre o assunto, iniciei, ainda em 2018, o curso de aperfeiçoamento em Audiodescrição na Escola, também ofertado pela UFJF, com o objetivo de utilizar esse recurso de acessibilidade como ferramenta pedagógica na eliminação de barreiras comunicacionais, não só na Educação Física, como também em todo ambiente escolar.

Além das questões pessoais que norteiam este trabalho, a escolha do tema proposto é justificada pela necessidade cada vez maior em se discutir a educação inclusiva no Brasil, bem como a formação inicial de professores de Educação Física e suas contribuições nesse processo. Segundo Rodrigues (2003), a Educação Física deve ser parte integrante do processo de inclusão, pois, além de ser uma disciplina curricular, pode contribuir positivamente para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Considerando a formação inicial em Educação Física como um importante passo para a educação inclusiva e a Educação Física Adaptada como base para a atuação profissional de professores para a diversidade, é necessário analisar como as Instituições de Ensino Superior desenvolvem essa temática no Brasil. Assim, torna-se relevante analisar e discutir o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e seu entendimento quanto à educação especial e inclusiva.

Outros aspectos que merecem ser investigados são a concepção e conhecimentos dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) sobre a inclusão, Educação Física e Educação Física Adaptada. Assim, pretende-se, com esta pesquisa, elucidar questões relativas à inclusão, à Educação Física, e à Educação Física Adaptada, mediante os conhecimentos adquiridos pelos discentes do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do

Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), e também da percepção deles a respeito da formação inicial para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Portanto, o presente trabalho tem, como objetivo geral, analisar a formação inicial em licenciatura em Educação Física no que se refere à educação inclusiva, especificamente, à disciplina Educação Física Adaptada. E, como objetivos específicos, analisar o Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM no que se refere à Educação Especial e Inclusiva; identificar concepções e conceitos assimilados pelos discentes que já tenham cursado a unidade curricular Educação Física Adaptada na UFVJM referente à inclusão; investigar as percepções dos discentes sobre sua formação inicial quanto à educação inclusiva e à unidade curricular Educação Física Adaptada, ofertada pela instituição.

Buscando atingir os objetivos propostos, foi realizada a análise do Projeto do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), com a finalidade de identificar aspectos relacionados à educação inclusiva e ao processo de formação inicial discente, e aplicado um questionário para 23 acadêmicos do curso, visando identificar e analisar seus conhecimentos, percepções e ideias a respeito de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, além de aspectos pertinentes à formação inicial na perspectiva da educação inclusiva.

Esta dissertação foi organizada em 4 capítulos. *O Capítulo 1, A inclusão Escolar no Brasil e a Formação de Professores*, traz um recorte histórico, social e educacional das pessoas com deficiência no Brasil, além da análise dos principais documentos norteadores da educação inclusiva no país. Ainda nesse capítulo, são abordadas questões pertinentes ao processo de formação inicial de professores para atuação em contexto inclusivo, além de se apresentarem as orientações que direcionam e determinam a formulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos em Instituições de Ensino Superior no Brasil.

No Capítulo 2, *A Educação Física Frente as Propostas de Inclusão*, é apresentado um breve histórico da trajetória da Educação Física para se estabelecer enquanto uma prática pedagógica em instituições de ensino no Brasil, as influências e principais legislações que contribuíram para esse processo. São discutidas também questões que sobre a Educação Física e a inclusão escolar, com foco na disciplina Educação Física Adaptada, além do processo de formação inicial docente, para a capacitação de profissionais aptos a atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais, em aulas de Educação Física.

O percurso metodológico é descrito no Capítulo 3, no qual é possível identificar o delineamento do estudo, os participantes da pesquisa, os instrumentos e materiais utilizados, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Já no Capítulo 4, Resultados e Discussões, são apresentados e discutidos os resultados encontrados na pesquisa.

CAPÍTULO 1 - A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 Da exclusão à inclusão escolar: o movimento pela educação inclusiva no Brasil

As pessoas com deficiência foram, ao longo dos tempos, marginalizadas, segregadas e discriminadas pela sociedade em diversos países, sendo que essa prática de exclusão social causou reflexos nos sistemas educacionais, que, por muitas décadas, não aceitavam que essas pessoas fizessem parte do contexto educacional vigente. Atualmente, as pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil têm o direito à educação formal garantido e orientado por leis e políticas educacionais que buscam inclui-los, de maneira efetiva, nas diferentes modalidades de ensino ofertadas no país.

Anteriormente ao atual modelo de inclusão, ou seja, até por volta de 1990, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais passou pelas fases de: exclusão, segregação institucional e integração (SASSAKI, 2002). Inicialmente excluídas, as pessoas com deficiência não frequentavam a escola, pois eram consideradas inaptas e indignas de adquirirem qualquer tipo de educação formal. Com a impossibilidade do ingresso no ambiente escolar regular, foram criadas as escolas especiais, voltadas ao atendimento de alunos com deficiência. Nesse momento de segregação institucional, alguns hospitais e residências foram aproveitados como ambiente de educação especial (SASSAKI, 2002).

Essa fase de segregação foi importante para o movimento de inclusão, pois proporcionou uma nova discussão sobre os direitos das pessoas com deficiência, inclusive os de acesso e permanência em escolas regulares (SILVA, 2009). Ainda de acordo com Silva (2009)

(...) pais e parentes dos deficientes começaram a lutar por melhores condições de vida para aqueles que apresentavam alguma “anormalidade”, requerendo a garantia de seus direitos. A partir daí, o princípio de “normalização” isto é, a adequação da pessoa com deficiência à sociedade, foi defendido por muitos teóricos. Mas, mesmo havendo uma defesa em prol da participação do deficiente na sociedade, tendo sua cidadania respeitada, os deficientes continuavam atendidos de forma assistencial, predominando a hegemonia médica clínica (SILVA, 2009. p. 05).

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos contribuiu para o fortalecimento dos movimentos sociais em prol da participação das pessoas com deficiência na sociedade e nos estabelecimentos regulares de ensino (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011), além da luta das famílias para combater a segregação e do

reconhecimento social e legal das pessoas com deficiência como parte integrante da sociedade.

Alguns fatores contribuíram para que a prática da segregação fosse questionada, como explica Silva (2009):

A consciencialização, por parte da sociedade, da desumanização, da fraca qualidade de atendimento nas instituições e do seu custo elevado, das longas listas de espera, das investigações sobre as atitudes negativas da sociedade para com os marginalizados e dos avanços científicos de algumas ciências, permitiu perspectivar, do ponto de vista educativo e social, a integração das crianças e dos jovens com deficiência (...) à qual estava subjacente o direito à educação, à igualdade de oportunidades e ao de participar na sociedade. (JIMÉNEZ, 1997 *apud* SILVA, 2009, p. 138).

Diante desse cenário, a segregação institucional passou a ser contestada, e os princípios da integração educacional passaram a ser discutidos, sob a justificativa que as crianças com deficiência teriam o direito de participar de todas as atividades e programas que eram acessíveis às demais crianças, além do fato de que essa interação poderia ser benéfica, tanto para pessoas com deficiência, quanto para as pessoas sem deficiência (MENDES, 2006).

A integração escolar resultou das concepções que norteavam os princípios da “normalização” e provocou mudanças quanto à escolarização de pessoas com deficiência. Dessa maneira, as crianças e adultos que antes não participavam da escola regular passaram a frequentar salas de aula comuns, desde que seu comportamento fosse considerado normal de acordo com os paradigmas vigentes à época (SILVA, 2009). O movimento pela integração escolar teve início no Brasil nas décadas de 1960 /1970 e foi influenciado pelos movimentos de luta pelos direitos humanos, que “(...) conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável” (MENDES, 2006, p. 388).

Além do fator social, o processo de integração ganhou também respaldo científico, quando pesquisadores conseguiram demonstrar diferentes maneiras de transmissão de conhecimentos a alunos, que segundo o modelo de segregação, eram incapazes de aprender (MENDES, 2006).

Ainda sobre o modelo de integração escolar, Sasaki (2002) aponta que essa política permitia que alunos com necessidades educacionais especiais frequentassem escolas regulares com base nos princípios de “normalização”, que consistia na integração de alguns alunos considerados mais aptos às escolas regulares, porém, em salas especiais. Nesse modelo de

educação integrada, a proposta era de adequação dos educandos com deficiência ao sistema de ensino regular, que se mantinha inalterado.

Porém, mesmo apresentando um progresso na educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, a integração escolar não conseguiu atingir seus objetivos de maneira satisfatória, pois se tornou um movimento unilateral em que a adaptação ao ambiente escolar e, conseqüentemente, a aprendizagem estavam condicionadas somente ao desenvolvimento do aluno (SASSAKI,2002).

Sobre as críticas feitas à integração escolar, Mendes (2006), afirma:

(...) a passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia unicamente dos progressos da criança, mas, na prática, essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 391).

Essa política de integração escolar permaneceu até, aproximadamente, o início da década de 1990, quando os princípios da educação inclusiva começaram se manifestar no Brasil (MENDES, 2006), impulsionados por movimentos que buscavam garantir e efetivar a educação para todos no país, como a Constituição de 88, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

Na fase de inclusão, atualmente nas escolas, todos têm o direito a frequentar classes comuns, nas quais as necessidades especiais dos alunos são importantes, o espaço físico e as metodologias educacionais são adaptadas para melhor atender as diversidades (SASSAKI, 2002).

Nesse sentido, a educação inclusiva é um processo que precisa abranger todo sistema educativo e envolver questões relativas aos projetos pedagógicos, gestão escolar, acessibilidade, equidade de oportunidades, valorização e reconhecimento das diferenças, e formação profissional (SILVA; SOUZA NETO; DRIGO, 2009; SASSAKI, 2002). Além disso, a educação inclusiva, para favorecer de maneira satisfatória as necessidades educacionais especiais dos alunos, precisa de intervenções pedagógicas diferenciadas e profissionais capacitados, que possam garantir um ensino de qualidade, considerando as

necessidades individuais de cada educando, possibilitando maior eficácia ao processo ensino-aprendizagem.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 no Brasil possibilitou novos e importantes direcionamentos para a educação no país. A educação é citada no documento como “(...) direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), tendo, como princípios, a igualdade de acesso e permanência nas escolas e a gratuidade do ensino público em instituições oficiais, além da garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Corroborando com essa nova visão da educação no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 reforça esses princípios, afirmando, em seu art. 57, que “o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas ao calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório” (BRASIL, 1990). Dessa maneira, a legislação brasileira começou a ter uma nova perspectiva sobre as questões educacionais no país e a necessidade de se ofertar uma educação de qualidade para todos os indivíduos, inclusive àqueles que têm alguma necessidade educacional especial.

As questões relativas ao direito de acesso, assim como a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, ganharam maior visibilidade no Brasil ao serem discutidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, no ano 1990, e que teve, como objetivo, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

A declaração de Jomtien, em seu artigo 5, que diz respeito à universalização do acesso à educação e promoção da equidade, advoga que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.07).

Essa declaração foi um marco para as pessoas com deficiência, pois possibilitou, mais adiante, discussões a respeito do direito à igualdade de acesso à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quatro anos após a Conferência Mundial de Educação para Todos, foi realizada em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, com o compromisso de analisar e discutir a educação de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, buscando a inclusão desses alunos nos sistemas regulares de ensino, visando assim garantir uma educação de qualidade para todos (UNESCO, 1994).

A declaração de Salamanca reconhece a necessidade e a urgência em se discutir e apresentar propostas para inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e apresenta diretrizes para a implementação da educação inclusiva, por meio de leis e/ou políticas públicas que visem ao acesso e à permanência de alunos especiais no sistema regular. Além de assegurar e apoiar a educação especial, em uma perspectiva inclusiva, em todas as modalidades de ensino:

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (BRASIL, 1994).

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca “(...) o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 1994, p. 03). O documento também ressalta a importância de uma escola inclusiva centrada na criança, capaz de satisfazer suas necessidades educacionais e preparada para atuar como um espaço de discussão, a fim de combater atitudes discriminatórias, agindo, assim, na promoção de um ambiente mais receptivo e de uma sociedade mais inclusiva (BRASIL, 1994).

No Brasil, a discussão sobre a inclusão escolar promoveu a efetivação de políticas públicas que visavam incluir, de maneira eficaz, as pessoas com deficiência em escolas regulares. Entretanto, um documento publicado em 1994, intitulado Política Nacional de Educação Especial, contraria os princípios que norteiam a inclusão, ao manter a estrutura

paralela e substitutiva da educação especial e condicionar o acesso às classes regulares somente àqueles estudantes com deficiência que tivessem condições de acompanhar as atividades planejadas para os alunos ditos “normais” (BRASIL, 2015).

Esse documento demonstra a ambiguidade existente na época sobre a educação de pessoas com necessidades especiais no país, com o seguimento dos princípios norteadores da integração escolar. De acordo com as Orientações para Implementação da Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador da inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos. (BRASIL, 2015. p. 10).

Essa concepção mantém os princípios da integração e da segregação institucionais, que atualmente são contestados pelas ideias da inclusão escolar e também da educação especial. Dessa maneira, são propostas novas estratégias pedagógicas que buscam garantir as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular em suas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2015).

Após esse debate internacional a respeito da inclusão, o Brasil promulgou a Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e tem, como um dos termos, a garantia do acesso preferencial e gratuito às pessoas com necessidades educacionais especiais em estabelecimentos públicos de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1996), assim como sua permanência em classes comuns na escola regular, estimulando o processo inclusivo nas escolas públicas (BRASIL, 2008a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 59, afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, adaptação curricular e metodológica, técnicas, recursos educativos e organização específica para que suas necessidades educacionais sejam atendidas. Garante também a terminalidade específica para os educandos que, em função da sua deficiência, não conseguiram concluir o ensino fundamental; a aceleração, para que os superdotados concluam essa fase em menor tempo; professores

qualificados para o atendimento especializado, assim como professores do ensino regular, capacitados para incluir esses alunos em salas comuns (BRASIL, 1996).

A educação especial que, anteriormente, tinha um caráter segregador e era ofertada de forma paralela à educação regular, tem passado por mudanças conceituais e práticas, para atuar junto à educação inclusiva, buscando, assim, contribuir para o acesso e a permanência de alunos com deficiência no ensino regular (BRASIL, 2015). Nesse sentido, a educação especial tem papel importante para a inclusão escolar, pois auxilia no processo, oferecendo, no contraturno escolar, atendimento especializado para o aluno com deficiência, trabalhando junto com o ensino regular.

A escola especial deve complementar as aulas ofertadas no ensino regular, por meio de um trabalho colaborativo e de suporte, tanto para os alunos quanto para os profissionais da escola (BRASIL, 2015). Entretanto, não é o que ocorre atualmente, Glat e Pletsch (2012) apontam que, de maneira geral, os profissionais da rede regular e do atendimento especializado apresentam dificuldades em desenvolver parcerias e práticas colaborativas.

Sobre as escolas especiais, a Declaração de Salamanca afirma:

Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares (BRASIL, 1994).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação inclusiva é uma mobilização mundial de expressão cultural, política, social e pedagógica, fomentada em prol do direito de todos os alunos estarem juntos em um mesmo ambiente, partilhando, participando e aprendendo, sem nenhum tipo de exclusão ou de discriminação (BRASIL, 2008a).

A Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, assim define a educação especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das

potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

A Conferência Nacional de Educação Básica, realizada no Brasil em 2008, em seu documento final esclarece:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 64).

É importante ressaltar que a discussão sobre a inclusão escolar é orientada por políticas públicas e uma legislação que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência, por uma escola com mais equidade. Dessa forma, a educação de alunos com necessidades educacionais especiais vem passando por mudanças pautadas em políticas educacionais que procuram incluir esses educandos no ambiente escolar regular.

Buscando contribuir para a construção de políticas públicas capazes de fomentar o processo de acesso à educação de qualidade para todos, reconhecendo os impedimentos para uma educação livre de práticas discriminatórias e procurando alternativas para a superação da exclusão escolar, é publicado, em 2008, no Brasil, o documento intitulado A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O documento expressa, em números, o diagnóstico da Educação Especial no país e revela dados a respeito dos indicadores de acesso à educação básica, matrícula de alunos com deficiência na rede regular, inclusão em classes comuns, atendimento educacional especializado, quantidade de municípios e de instituições com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, além da acessibilidade em edifícios escolares. A partir desse diagnóstico, são determinados os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do

atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p.14)

O Plano Nacional de Educação (PNE) tem, como diretrizes, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a melhoria da qualidade do ensino no país, por meio de um conjunto de estratégias e metas a serem realizadas e alcançadas, ao longo dos anos 2011-2020.

Esse documento apresenta, como meta para a inclusão, a universalização do atendimento escolar para estudantes de 4 a 17 anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. E cita, como estratégias, a implantação de salas de recursos multifuncionais, estímulo à formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, ampliação desse atendimento, intensificação do uso de recursos de acessibilidade, além de “fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas” (BRASIL, 2010a).

O Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, define e estabelece critérios para a educação especial, o atendimento educacional especializado e as diretrizes que devem ser seguidas para a educação do público-alvo da educação especial. Segundo as determinações estabelecidas pelo documento, o Estado deve seguir os seguintes preceitos:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011, Art. 01).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/15), também conhecida com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, tem como objetivo assegurar e

garantir todos os direitos fundamentais às pessoas com deficiência, tendo em vista sua inclusão social e respeito à cidadania. De acordo com essa legislação:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015a).

É a primeira vez, na legislação brasileira, que a definição de deficiência é fundamentada no modelo social dos direitos humanos, em que os aspectos biológicos são associados aos diversos tipos de barreiras (arquitetônicas, atitudinais, físicas, de comunicação) encontradas na sociedade, enfatizando assim o impacto que o ambiente tem no cotidiano das pessoas com deficiência (FEMINELLA; LOPES, 2016). A lei ainda determina que a avaliação da deficiência deve ser realizada (se necessário) por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando aspectos biopsicossociais, além de definir e esclarecer conceitos e concepções a respeito das questões relevantes acerca das pessoas com deficiência.

Segundo a referida lei, o Estado, a família, a sociedade e a comunidade escolar deverão garantir uma educação de qualidade às pessoas com deficiência, além de resguardá-las de todo e qualquer tipo de discriminação, omissão e violência (BRASIL, 2015a).

Art. 27 A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015a).

A Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, determina que todos os cursos de licenciaturas devem garantir, em suas matrizes curriculares, conteúdos referentes à disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e educação especial, buscando possibilitar, aos discentes, o acesso a conhecimentos relacionados à inclusão e às necessidades educacionais especiais.

No que se refere à formação docente para atuar na perspectiva da inclusão, é importante que essa ocorra de forma continuada, para proporcionar ao professor um conhecimento a respeito das necessidades educacionais especiais do educando, e também a necessidade de as instituições de ensino superior atentarem para a processo de formação

adequada dos professores, por meio de cursos de capacitação e atualização profissional (MINAS GERAIS, 2014). Esse panorama será apresentado no tópico a seguir.

1.2 Formação docente e a educação inclusiva

No panorama jurídico, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino apresentou um avanço significativo nos últimos anos. Entretanto, somente o aspecto legal não garante que a educação inclusiva esteja ocorrendo de maneira eficaz, Oliveira (2019) pontua que muitos são os motivos e as justificativas para que a legislação não seja, de fato, respeitada, como a falta de suporte do Estado; carência de materiais e recursos pedagógicos adaptados; barreiras físicas, arquitetônicas e atitudinais; discriminação e preconceito em relação à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência e a capacitação profissional, já que os professores não se sentem ou não estão preparados para atuar com esses alunos.

A autora ainda destaca que, embora os motivos e justificativas apresentados possam, de fato, dificultar a inclusão escolar, eles não são impeditivos para que a inclusão ocorra. Diante disso, é preciso analisar e discutir outros pontos que podem auxiliar nesse processo inclusivo, dentre eles a formação de professores para atuar frente a inclusão. Sobre a importância da legislação nas questões relativas a inclusão escolar, Rosin-Pinola e Del Prette (2014), reconhecem que:

As garantias legais para o direito de acesso e permanência na educação regular de todos os alunos, assim como as publicações científicas relacionadas a esta temática, foram importantes para construir um conjunto de ideias que cultivaram o reconhecimento da diversidade humana, o direito de todos à educação e o papel da escola e dos educadores em criar condições de acesso e permanência de todos na escola (p. 342).

As mudanças nos sistemas educacionais ocorridas nos últimos tempos promoveram alterações também na formação de professores. Sant’Ana (2005) evidencia a relevância de se discutir esse processo:

É sabido que os fundamentos teórico-metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Assim, em face das mudanças propostas, cada vez mais tem sido reiterada a importância da preparação de profissionais e educadores, em especial do professor de classe comum, para o atendimento das necessidades educativas de todas as crianças, com ou sem deficiências (p. 227).

O processo de formação de professores se estabelece em duas vertentes: o da formação continuada, que pode ser entendido como um método contínuo de especialização relacionado aos saberes indispensáveis à atividade docente, realizado posteriormente à formação inicial, objetivando garantir uma melhoria da educação ofertada aos educandos (CHIMENTÃO, 2009). A segunda é a da formação inicial que “(...) corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo responder a questões da prática da educação infantil e do ensino fundamental de crianças, jovens e adultos e estar articulada com as práticas de formação continuada.” (BRASIL, 1997, p. 7).

A formação docente para atuar na perspectiva da inclusão deve ser entendida como uma maneira de viabilizar, aos educandos com necessidades especiais, o acesso a uma educação de qualidade, por meio da concretização de programas de capacitação e orientação contínua, visando à redução gradativa da exclusão escolar (GLAT; NOGUEIRA, 2003), contribuindo para o avanço de uma escola mais inclusiva.

Entendendo a formação docente como um dos principais eixos da inclusão escolar, diversos estudos têm sido realizados, a fim de discutir questões pertinentes a esse processo, tanto no âmbito da formação continuada quanto da inicial. Em relação à formação inicial, Plestch (2009) ressalta que:

(...) o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade (p. 148).

Um estudo realizado por Bazon, Lozano e Gomes (2016) teve, como objetivo, identificar as concepções e experiências dos estudantes de cursos de licenciatura (Pedagogia, Física, Química e Ciências Biológicas), participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), e contou com a participação de 37 discentes de universidades federais localizadas nos municípios de Araras e Alfenas/MG. Os resultados apontaram que a maioria dos estudantes (57,1% de Araras e 60,9% de Alfenas) possuíam conhecimentos sobre os aspectos legais da educação inclusiva. Sobre esse fato, as autoras observam a importância da formação inicial para a compreensão dos marcos legais referentes à educação inclusiva, já que a maioria desses discentes declarou ter obtido tais conhecimentos durante a graduação, nas disciplinas obrigatórias ou optativas presentes nos cursos e que discutiam a temática da educação especial.

As autoras também investigaram a participação dos alunos em cursos e palestras a respeito da educação inclusiva e constataram que 25 estudantes participaram de eventos com a temática da inclusão, porém, apenas 7 destes afirmaram ter recebido preparação para atuar com estudantes com necessidades especiais. Averiguaram também que 14 dos 25 participantes não consideravam ser de sua responsabilidade e competência desenvolver ações de cunho pedagógico para os alunos com deficiência, matriculados no ensino regular. Diante disso, as pesquisadoras refletem que esse fato estar associado ao contato direto com profissionais já atuantes na área da educação (BAZON; LOZANO; GOMES, 2016).

O estudo acima indica que a formação docente, quando discutida na perspectiva da inclusão, apresenta um enfoque mais teórico que prático, no qual os conceitos sobre a educação inclusiva e a legislação vigente se sobrepõem a um saber prático reflexivo, sugerindo também que os processos de capacitação ainda seguem a mesma metodologia teórica da formação inicial, privilegiando um estudo conceitual.

Ao discutir sobre a formação de professores para atuar em contextos inclusivos, Omote (2003) discorre:

(...) na realidade, os professores de ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor e de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar. A questão central, na formação de professores de ensino comum capacitados para atender alunos com necessidades educacionais especiais em suas classes comuns, é então decidir que conhecimento e que experiência devem ser proporcionados a esses professores (p. 157).

Em conformidade com o exposto acima, Rodrigues (2017) afirma que “um professor em formação necessita de se confrontar com casos ‘reais’ que o ajudem a entender quais os processos de decisão e de atuação que é preciso empreender para responder com competência e qualidade às situações análogas que mais tarde lhe serão colocadas” (p. 13).

A pesquisa realizada por Nascimento (2009) tinha, como objetivos, investigar como os professores de ensino médio entendiam a inclusão escolar e também compreender as dificuldades presentes, quais as necessidades de preparação para atuar com alunos com deficiência, matriculados na rede regular de ensino. Segundo o autor, todos os 10 participantes tinham formação completa em alguma licenciatura, e nenhum deles tinha, até o momento, algum tipo de experiência com alunos com necessidades especiais no âmbito escolar.

Os participantes apresentaram concepções diferentes quanto à inclusão escolar. Entretanto, a maioria enfatizou que a inclusão é a presença de alunos com deficiência junto aos demais estudantes, em ambientes regulares de ensino, apresentando, dessa maneira, uma visão equivocada da educação inclusiva. Os profissionais destacaram, dentre outros aspectos, a ausência de uma formação inicial adequada para intervir na prática com alunos com necessidades especiais e ressaltaram a necessidade de melhor capacitação profissional, por meio da formação continuada (NASCIMENTO, 2009).

Nota-se, no estudo de Nascimento (2009), que os profissionais participantes têm pouco conhecimento teórico a respeito da inclusão, o que pode estar ligado a uma formação precária de estudos sobre o tema. A constatação apresentada pelos participantes, de ser necessária uma melhor capacitação profissional para atuar com alunos com deficiência, corrobora com essa ideia. Sobre a importância do processo de formação inicial, Rodrigues (2017) defende que “na formação inicial, sem dúvida, de forma a alertar o professor ainda em formação que a sua atuação deve ser planejada, concebida e flexibilizada para que todos os alunos possam estar implicados com proveito nos processos de aprendizagem” (p. 16).

Ainda citando Rodrigues (2017), o processo de formação docente precisa ser aproveitado adequadamente, para transformar princípios e ações, frente a educação, de modo que os discentes possam ter pensamento crítico e reflexivo a respeito do que é aprendido, sem reproduzir metodologias e valores ultrapassados e conservadores de ensino, que em nada contribuem para aproximação dos professores com os preceitos da educação inclusiva.

Para compreender melhor os aspectos que influenciam o processo da formação inicial, é significativo conhecer como os cursos de graduação se estruturam e quais são os aspectos legais que efetivam o seu funcionamento, assim como os princípios que buscam garantir a autonomia institucional e o perfil formador da instituição.

1.3 Diretrizes e aspectos legais para a elaboração do Projeto Pedagógico em Instituições de Ensino Superior no Brasil

Ao se discutirem os aspectos da formação inicial, é importante compreender como os cursos de graduação se organizam para formar profissionais aptos a atuarem em diferentes contextos educacionais, entre eles, o inclusivo.

Entre os elementos institucionais para a formação acadêmica, destacam-se o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Currículo e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esses documentos são importantes, uma vez que, por

eles, as Instituições de Ensino Superior (IES) apresentam sua posição no que diz respeito à sociedade, educação e ser humano, e certificam que suas políticas e ações serão cumpridas. Assim, mais do que instrumentos técnicos, esses documentos são recursos que permitem a ação política e pedagógica, em busca de uma educação de qualidade no país (BRASIL, 2006).

De acordo com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), “o Projeto Pedagógico Institucional é um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos” (BRASIL, 2006, p. 11). O documento ainda ressalta que o PPI manifesta a perspectiva que a instituição tem do mundo e da função do ensino superior, definindo sua contribuição à sociedade em um planejamento a longo prazo, não se restringindo a um período da administração (BRASIL, 2006).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento importante:

(...) elaborado para um período determinado, é o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver (BRASIL, 2006, p. 12).

Ainda sobre o PDI, Haas (2010) afirma que esse instrumento é considerado a identidade das Instituições de Ensino Superior, já que ele é responsável por evidenciar a filosofia de trabalho, os compromissos estabelecidos pela Instituição, as orientações que contribuem para as ações realizadas, além de determinar a organização institucional.

Esse documento é responsável também por apresentar as atividades acadêmicas e científicas que já são ou serão desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (HAAS, 2010). Segundo a autora, “pode-se afirmar que o PPI deve revelar à sociedade sua proposta de formação, assegurada pelas condições de realização estabelecidas pelo PDI e articulada com os PPC” (p. 165). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) pode ser entendido como a materialidade do PPI, e deve estar articulado, tanto com o PPI quanto com o PDI, sendo portanto, determinante na qualidade da formação ofertada pela IES (BRASIL, 2006; HAAS, 2010).

Em termos legais, a LDB/96 determina que todo curso de graduação tenha, obrigatoriamente, definido e articulado, o seu Projeto Pedagógico do Curso. Além dessa legislação, as IES devem cumprir também as exigências da Deliberação nº 07/2000, que dispõe sobre autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos

oferecidos por Instituições de Ensino Superior e estabelece que, para que um curso possa funcionar, é necessária a apresentação do PPC. O PPC é um instrumento importante para evidenciar o tipo de formação ofertada pela Instituição:

Desse documento de orientação acadêmica constam, dentre outros elementos: conhecimentos e saberes considerados necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; serviços administrativos; serviços de laboratórios; e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2006).

Dessa maneira, analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Física da UFVJM é importante para compreender como este se articula e busca promover a formação de professores, já que o documento “é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber” (BRASIL, 2006).

CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AS PROPOSTAS DE INCLUSÃO

2.1 Educação Física: Convergências e Divergências

A Educação Física, como um componente da estrutura curricular das escolas, deve participar do processo de inclusão. Contudo, essa disciplina tem, em sua trajetória, uma prática excludente, que favorece os alunos considerados mais aptos, excluindo aqueles considerados não habilitados (RODRIGUES, 2017).

Diante do exposto por Rodrigues (2017), é relevante compreender o caminho percorrido pela Educação Física para se firmar como uma prática pedagógica nas instituições de ensino no país, e sua relação com as pessoas com deficiência nessa trajetória.

Fundamentada nos modelos gímnicos europeus, a Educação Física no Brasil sofreu forte influência médica e militar, e tem seu surgimento baseado no princípio estético de corpo saudável e maleável, fundamentado pelo saber médico e científico (BRACHT, 1999). Essa fase da Educação Física contribuiu para que sua prática fosse, por muito tempo, atrelada aos conceitos de higienização, eugenia e corpos fortes (saudáveis), aptos a lutarem pela ordem e progresso do país (GUIMARÃES *et al.*, 2001).

A Educação Física “Higienista” era utilizada como meio intermediário para resolver questões relacionadas ao saneamento público no Brasil, objetivando, dessa maneira, solucionar, por meio da educação, os problemas de saúde pública, existentes na época (GHIRALDELLI, 1991). Embora a perspectiva higienista fosse baseada na teoria de que os exercícios físicos contribuíssem para a construção de uma população saudável, só participavam das aulas aqueles indivíduos considerados sadios; os doentes ou com algum tipo de deficiência eram excluídos desse processo (GHIRALDELLI, 1991).

Durante o período de industrialização e urbanização do Brasil (década de 1930), a Educação Física foi aproveitada como estratégia de fortalecimento e melhoria da capacidade produtiva do trabalhador, buscando, dessa forma, contribuir para a coletividade (GUIMARÃES *et al.*, 2001). Nessa época, a Educação Física se confundia com a prática da ginástica, e foi dessa forma intitulada, ao ser introduzida nas instituições de ensino no Brasil (LOPES; MATA, 2015).

A Educação Física “Militarista” tinha como objetivo produzir corpos fortes, aptos para lutarem na guerra. As atividades eram planejadas com o propósito de desenvolver força

muscular e corpos eficientes, sendo um modelo que excluía os considerados mais fracos, doentes ou com deficiência, realizando uma seleção natural dos participantes (GHIRALDELLI, 1991). Segundo Ghiraldelli (1991):

Na Educação Física Militarista, a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só têm utilidade se visam à eliminação dos “incapacitados físicos”, contribuindo para uma “maximização da força e poderio da população”. A coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada compõe a plataforma básica da Educação Física Militarista (GHIRALDELLI, 1991, p. 18)

Observa-se que as concepções Higienista e Militarista, citadas acima “(...) não colocam, de forma sistemática e contundente, a problemática da Educação Física como uma atividade prioritariamente *educativa*, ou seja, como disciplina comum aos currículos escolares” (GHIRALDELLI, 1991, p. 19). Essa inserção só ocorreu com advento da Educação Física “Pedagógicista”, que tinha como concepção a formação integral do aluno, respeitando as diversidades culturais, físicas, morfológicas e psicológicas individuais, deixando de lado os movimentos repetitivos e buscando despertar, no estudante, a consciência corporal, não somente no viés biológico ou médico, mas sob a ótica social em que vivem (LOPES; MATA, 2015; GHIRALDELLI, 1991).

Em relação à Educação Física Pedagógicista, Chagas e Garcia (2011) afirmam que essa tendência ideológica “(...) em um primeiro momento, discutiu uma nova concepção de Educação Física, mas que apesar de sua contribuição, não fugiu à reprodução dos ideais conservadores” (p.01). Os autores ainda destacam:

No processo de implantação da Educação Física na grade curricular das escolas, buscava-se habilidades consideradas fundamentais para a saúde física e mental, por meio de competições gincanas, desfiles entre outras que visassem o lazer com o intuito de suscitar o controle emocional, o aproveitamento das horas livres e a formação do caráter dos alunos. (CHAGAS; GARCIA, 2011, p. 01).

A Educação Física ganhou um caráter mais esportivo, impulsionado pela introdução do Método Desportivo Generalizado, na década de 1950 (BRASIL, 1998), sendo esse período conhecido como Educação Física Competitivista, que, de acordo com Ghiraldelli (1991), tem como seu objetivo “a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna” (p. 20).

Com a difusão do ensino técnico profissionalizante no país, após 1964, e a necessidade de se formar mão de obra qualificada para o trabalho, a Educação Física passou a ser considerada uma atividade prática, instrumental, que buscava o desempenho técnico e

condicionamento físico dos alunos (GUIMARÃES *et. al.*, 2001; BRASIL, 1998). Nesse momento, a prática esportiva continuava sendo o pilar principal da disciplina, como explica Ghiraldelli (1991) “A Educação Física é sinônimo de desporto, e este, sinônimo de verificação de performance” (p. 20).

De acordo com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. Nesse período estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. (BRASIL, 1998, p. 21).

Ainda na década de 1970, o Governo Federal Brasileiro promove a campanha intitulada “Esporte para Todos”, que tinha como objetivo estimular a população a praticar atividade física, sobretudo, o esporte e reforçar o patriotismo no país (PAZIN, 2014). Esse movimento social em prol do esporte acentuou ainda mais o processo de esportivização nas aulas de Educação Física. Sobre esse período da história da Educação Física, Soler (2009) discorre que “nas escolas brasileiras temos, na década de 1970, aulas de Educação Física como sinônimo de turmas de treinamento desportivo, favorecendo a exclusão, pois as habilidades motoras e capacidades físicas eram valorizadas, o que comprometia a participação de todos” (p. 119).

Até esse momento, a Educação Física teve sua atuação nas escolas, voltada ao desenvolvimento da aptidão física nos alunos, buscando produzir corpos saudáveis, fortes, com bom desenvolvimento atlético e esportivo, orientados por critérios médicos e biológicos e servindo aos interesses políticos vigentes à época, promovendo a exclusão sistemática da população que não conseguia se encaixar nos moldes de indivíduos considerados saudáveis, fortes e produtivos.

Esse panorama começou a mudar na década de 1980, quando os modelos educacionais baseados na aptidão física e no esporte de alto rendimento começaram a ser contestados e a Educação Física, sob a influência das ciências humanas e sociais, estabeleceu novas diretrizes de ensino voltadas para o desenvolvimento psicomotor dos alunos (BRASIL, 1998; BRACHT, 1999). É importante salientar que essa transição na área da Educação Física ocorreu em um período relevante na história do Brasil, o fim da Ditadura Militar e o fracasso econômico brasileiro. Esses dois fatores contribuíram para que para as questões direcionadas

ao esporte e à Educação Física ganhassem novos questionamentos e direcionamentos (SILVA; BEZERRA; SANTOS, 2017).

De acordo com Betti (1998), as discussões a respeito da Educação Física se intensificam na década de 1980, e é nesse período que ela se “liberta da hegemonia militar e médica, sob os ventos do processo de redemocratização do país, novas ideias (sic), fundamentos, propostas pedagógicas, ocuparam espaços e agitaram as mentes na área da Educação Física” (p. 7). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física:

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL, 1998, p. 21).

Posteriormente a essa mudança conceitual e prática na Educação Física, foram promulgadas no Brasil duas legislações importantes para a disciplina: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº9.394/96, que definiu novas diretrizes curriculares para a disciplina, e a Lei nº9.696/98 que dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Essa regulamentação da profissão, assim como as novas diretrizes estabelecidas pela LDB, corroboraram para que a Educação Física delineasse um novo caminho no ambiente escolar.

A Educação Física, segundo o Coletivo de Autores (1992), “(...) é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (p. 41). Essa concepção é ratificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, ao estabelecerem diretrizes nacionais para o ensino da Educação Física no país, reconhecem que:

Buscando uma compreensão que melhor contemple a complexidade da questão, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais adotou a distinção entre organismo — um sistema estritamente fisiológico — e corpo — que se relaciona dentro de um contexto sociocultural e aborda os conteúdos da Educação Física como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal (BRASIL, 1998, pp. 22-23).

Diante dessa nova concepção de Educação Física e das novas diretrizes educacionais propostas, a disciplina tem sua base curricular ampliada e, além do esporte, outros conhecimentos, como jogos, promoção da saúde, recreação, dança e lutas, começaram a ser inseridos e reconhecidos como conteúdos da Educação Física escolar. Assim, o interesse passou a ser o benefício de característica fisiológica e psicológica para os alunos, e as possibilidades de essa temática ser discutida em diferentes perspectivas: comunicação, expressão, lazer e cultura (BRASIL, 1998).

Com a estruturação da Base Nacional Curricular Comum (BNC), a Educação Física continua sendo reconhecida como uma prática corporal de movimento, porém, passa a fazer parte da área de linguagens. Sobre essa mudança o documento explica:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (BRASIL, 2017, p. 214).

Diante das novas práticas metodológicas da Educação Física escolar e das propostas de inclusão, esse momento educacional de exclusão, anteriormente tão presente nessa disciplina, não tem mais sentido e significado (RODRIGUES, 2017). Figueiredo (2012) afirma que:

Com as mudanças das políticas educacionais, o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor e social, possibilitando uma cultura corporal que contempla conhecimentos produzidos pela sociedade a respeito de corpo e movimento, na busca do prazer e da saúde. Assim, a Educação Física deixa de ser uma atividade fim para tornar-se uma atividade meio. Não se espera uma resposta padrão de todos os alunos. O importante é estabelecer, através de sua prática, objetivos que estimule o aluno a conhecer seus limites e possibilidades, pois, neste sentido, abre espaço para todos independentes de suas condições biopsicossocial, tornando-se, desse modo, uma prática inclusiva (p. 28).

Entretanto, mesmo com a efetivação da Educação Física como integrante do sistema curricular obrigatório nas escolas e após as discussões a respeito de conceitos, concepções e paradigmas educacionais em torno dela, ainda se observa, na prática educacional, a exclusão de alunos com deficiências (CHICON, 2005).

2.2 Educação Física Adaptada

Paralelamente à história da Educação Física descrita no tópico anterior, observa-se, mesmo que timidamente, a preocupação de alguns setores da sociedade com a exclusão de pessoas com deficiência dos programas de Educação Física. Como explica Da Costa e Sousa (2004):

No Brasil, o desenvolvimento do esporte para pessoas portadoras de deficiência física data de 1958 com a fundação do Clube dos Paraplégicos em São Paulo e do Clube do Otimismo no Rio de Janeiro. A Educação Física começa a se preocupar com atividade física para essas pessoas apenas, aproximadamente, no final dos anos de 1950, e o enfoque inicial para a prática dessas atividades foi o médico. Os programas eram denominados ginástica médica e tinham a finalidade de prevenir doenças, utilizando para tanto exercícios corretivos e de prevenção (Da Costa e Sousa, p. 28).

De acordo com Araújo (1997):

O trabalho de reabilitação buscou no esporte não só o valor terapêutico, mas o poder de restabelecer ou estabelecer novos caminhos, o que resultou em maior possibilidade de interação destas pessoas. Através do esporte 'reabilitação' estava retornando à comunidade um deficiente, capaz de ser 'eficiente' pelo menos no esporte (p. 7)

Além do fator social, a reabilitação apresentou um caráter econômico. Segundo Oliveira (2019), os governos acreditavam ser relevante que as pessoas com deficiência, consideradas “improdutivas” ou incapazes, voltassem para a sociedade como indivíduos produtivos.

O esporte adaptado teve seu início na Inglaterra e tinha, como objetivo principal, o tratamento de homens e mulheres, lesionados na Segunda Guerra Mundial. Esse método tinha um viés terapêutico de interação social e buscava a reabilitação funcional por meio da prática de esportes, que eram adaptados para atender essa demanda (DA COSTA; SOUSA, 2004).

A prática de esportes adaptados também foi desenvolvida nos Estados Unidos que, do mesmo modo, utilizou do esporte como meio de integração social dos soldados feridos durante a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, essa corrente tinha um viés mais competitivo do que a praticada na Inglaterra (DA COSTA; SOUSA, 2004). É importante destacar que o esporte adaptado representou avanços em outras áreas, como “(...) o desenvolvimento tecnológico, na construção de próteses, cadeiras de rodas e materiais específicos para uso em jogos e atividades para esses fins” (DA COSTA; SOUSA, 2004, p.35).

No ano de 1952, ocorreram os jogos de Stoke Mandeville, primeiro evento esportivo internacional oficial destinado a pessoas com deficiência, que tinha como meta reunir homens e mulheres com deficiência de todo mundo, contando com a participação de 130 atletas cadeirantes dos Estados Unidos, Inglaterra e Holanda (ARAÚJO, 1997). Esse evento foi importante, pois permitiu novas discussões e direcionamentos para a prática esportiva de pessoas com deficiência e foi o precursor dos jogos paralímpicos atuais (ARAÚJO, 1997; DA COSTA; SOUSA, 2004).

O movimento pelo desporto adaptado no Brasil teve seu início em 1958, baseado na reabilitação física proveniente do modelo internacional difundido por Sir Ludwig Guttmann, médico alemão, exilado na Inglaterra, que desenvolveu um programa de reabilitação e integração social, por meio do esporte, para soldados com lesão medular durante a Segunda Guerra Mundial, e do modelo de reabilitação esportiva de competição desenvolvido nos Estados Unidos (ARAÚJO, 1997; DA COSTA; SOUSA, 2004).

Após esse momento, teve início, no Brasil, a difusão do esporte adaptado e a criação de associações voltadas para a prática esportiva, implementada em instituições especializadas voltadas para o atendimento a pessoas com deficiência, como o Instituto Benjamim Constant (LIMA, 2005). Diante das colocações acima e do desenvolvimento do esporte adaptado, Silva (2011) conclui:

(...) o esporte adaptado com objetivos terapêuticos em seu início se desenvolve como uma atividade física sistematizada, organizando-se com entidades autônomas indo além dos objetivos que encerravam na reabilitação, mas também esportivos, estruturando-se suas competições próprias, o que tem contribuído para desmistificar preconceitos com as pessoas deficientes (SILVA, 2011, p. 21).

Acompanhando a trajetória das pessoas com deficiência, o esporte adaptado passou a ser institucionalizado e segregado, sendo sua prática restrita às instituições de assistência a pessoas com deficiência, ou nas associações criadas por essas pessoas para a prática esportiva. Esse cenário esportivo segregador começou a mudar na década de 1980, quando as questões relativas às pessoas com deficiência começaram a ser abordadas sob vários panoramas, e a Educação Física passou por modificações estruturais e conceituais (ARAÚJO, 1997).

As novas discussões a respeito das pessoas com deficiência foram fomentas no Brasil em 1981, quando foi instituído o Ano Internacional das Pessoas Deficientes que, entre outras recomendações, procurou determinar metas e ações para suprir as necessidades das pessoas com deficiência em diversos âmbitos, entre eles o da educação, lazer, recreação e do esporte para estudantes com deficiência (BRASIL, 1991).

As transformações na área da Educação Física também contribuíram para a discussão acerca da inclusão das pessoas com deficiência em escolas e sua consequente participação nas aulas e atividades propostas. Os autores Silva, Neto e Drigo (2009) explicam que, “na década de 80, no Brasil, a Educação Física se volta para as questões das n.e.e.¹, tendo como iniciativa diversos encontros entre profissionais da área para que houvesse a garantia de que as atividades físicas fossem ministradas por profissionais habilitados” (p. 482). Ainda de acordo com os autores:

Os debates e discussões foram concomitantemente inseridos em um contexto de modificações que colaboraram, de forma significativa, para a implementação de uma disciplina acadêmica que viesse preparar profissionais para atender uma parcela da população caracteristicamente excluída, principalmente das aulas de Educação Física. Desta forma, no ano de 1987, com a Resolução CFE nº 03/87 (BRASIL, 1987) temos uma nova configuração na estrutura curricular dos cursos de graduação em Educação Física de forma ampla (SILVA; NETO; DRIGO, 2009, p. 482).

Visando atender as novas propostas educacionais de inclusão no Brasil, surgiu em 1987, no campo da Educação Física escolar, a Educação Física Adaptada, que pode ser entendida como a adaptação ou modificação na metodologia utilizada pelos professores, para possibilitar, aos alunos com necessidades educacionais especiais, a participação, com segurança, nas atividades propostas, respeitando suas capacidades funcionais (BARBANTI, 1994).

É importante ressaltar que a Educação Física Adaptada, enquanto área de conhecimento, teve sua origem nos Estados Unidos, nos anos 50, em virtude do aumento significativo da matrícula e participação de alunos com deficiência na rede regular de ensino do país (SILVA, 2011).

A Educação Física Adaptada foi definida, pela Associação Americana de Saúde, Educação Física e Dança, como:

Um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiências que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de Educação Física geral” (PEDRINELLI, 1994, *apud* DA COSTA; SOUSA, 2004, p. 29).

Segundo Cidade e Freitas (2002), a “Educação Física adaptada começou a fazer parte oficialmente nos cursos de graduação através da Resolução 3/87 do Conselho Federal de

¹ n.e.e: Necessidades Educacionais Especiais.

Educação e prevê a atuação do professor de Educação Física com o portador de deficiência e outras necessidades especiais (p. 1)”.

De acordo com Borella (2010), a área da Educação Física foi uma das pioneiras, ao se discutir a necessidade de se formar profissionais qualificados para atuarem com pessoas com deficiência no Brasil. Dessa forma, a disciplina Educação Física Adaptada começou a integrar os cursos de graduação, em um período de mudanças que buscava a formação de um novo tipo de profissional na área da Educação Física (SILVA, 2011).

Sobre a inserção de disciplinas que discutem a temática da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, Souza (2014) ressalta:

Cabe destacar que a disciplina de EFA tem a função de ministrar conteúdos específicos da área promovendo práticas que sejam adequadas para os alunos público-alvo da Educação Especial, essencialmente os que possuem deficiências. Como forma de prover pela participação dos mesmos nas aulas de Educação Física, de modo a permitir a permanência desses alunos em um contexto escolar no qual eles sempre foram excluídos e marginalizados. Ainda mais que na área de Educação Física é comumente exacerbada as práticas esportivas que fazem apologia ao esporte de alto rendimento no qual este se configura, muitas vezes, com práticas excludentes valorizando tão somente a vitória em detrimento de abordar a diferença das bases social, psicológica e biológica dos vários sujeitos que possuem particularidades dos demais (SOUZA, 2014. p.32.)

A disciplina Educação Física Adaptada, enquanto componente curricular dos cursos de graduação em Educação Física, em especial, nas licenciaturas, tem um papel importante na mediação das questões relativas à inclusão escolar. Entretanto, somente sua presença nos currículos não é garantia de que os novos docentes saiam preparados para atuar com alunos com deficiência. Segundo Chicon (2008):

No âmbito escolar, a inclusão de alunos com NEEs nas aulas de Educação Física, a nosso ver, parece estar relacionada, predominantemente, com aspectos atitudinais e procedimentais. O primeiro diz respeito ao preparo profissional, à concepção de homem que se quer formar, à atitude de aceitação e promoção da diversidade humana. O segundo está no caminho, no meio para atingir os objetivos, ou seja, a escolha da metodologia de ensino, dos procedimentos didáticos (p. 28).

Um estudo realizado por Palla e Mauerberg-De Castro (2004) teve como objetivo avaliar as atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de pessoas com deficiência, em ambientes segregados e inclusivos, e suas expectativas sobre esse processo. Os resultados apontaram que, tanto os professores quanto os alunos apresentavam atitudes semelhantes ao apoio, intenção inclusiva e expectativas positivas em

relação à inclusão, mas acreditavam ser necessário um curso de especialização para atuarem com alunos com deficiência.

A pesquisa ainda aponta, segundo as autoras, que a falta de experiência e ausência de contato com pessoas com deficiência, além da carência de conteúdos de Educação Física Adaptada no processo de formação inicial, são elementos que contribuem para atitudes desfavoráveis ao ensino de pessoas com deficiência em aulas de Educação Física.

Com a finalidade de analisar as atitudes dos professores e dos futuros professores de Educação Física acerca da inclusão de alunos com deficiência, Mauerberg-De Castro *et.al* (2013) realizaram um estudo que tinha como objetivo avaliar as atitudes e autoconhecimento dos participantes submetidos a um programa de intervenção em Educação Física Adaptada. O estudo contou com a participação de estudantes de Educação Física (graduandos e pós-graduandos), com experiência em Educação Física Adaptada e professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Rio Claro/SP, divididos em dois grupos: um com experiência em Educação Física Adaptada e outro sem experiência.

Os resultados encontrados pelos pesquisadores sugerem que, embora os participantes (com e sem experiência em Educação Física Adaptada) pareçam reconhecer a importância da inclusão, a maioria demonstrou estar indecisa quanto aos benefícios da educação inclusiva. De acordo com os pesquisadores, “a ausência de diferenças entre os professores com experiência e sem experiência em educação inclusiva reforça a noção de que o conhecimento e as experiências conseguidas através do período de treinamento não garantem atitudes positivas com relação à inclusão.” (MAUERBERG-DECASTRO *et al.*, 2013, p. 660).

Analisando ainda a formação inicial de professores, Nascimento (2009) aponta:

Observando as implicações da prática pedagógica na Educação Física, os currículos acadêmicos que eram e são utilizados nas grades curriculares das universidades, consegue-se notar a evolução que a Educação Física vem sofrendo. Porém, mesmo com a disciplina fazendo parte do currículo das universidades facilitando a aquisição do conhecimento, a área da Educação Física adaptada ainda sofre uma defasagem por falta de preparo de profissionais, falta de interesse e até mesmo de falta de conhecimento por parte dos profissionais da área (p.54).

Dessa maneira, a educação inclusiva está relacionada a um conjunto de fatores que podem favorecer, ou não, a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física. Dentre os diferentes aspectos, este estudo ressalta as atitudes e experiências dos futuros docentes, os saberes teóricos e práticos assimilados e desenvolvidos pelos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física durante sua formação e atuação profissional. Assim sendo, a formação docente, sobretudo, a formação inicial, tem papel fundamental na aquisição

de conhecimentos experiências para a atuação com pessoas com deficiência em contexto inclusivo.

2.3 Formação inicial em Educação Física na perspectiva da inclusão

A educação de alunos com deficiência tem sido alvo, ao longo dos últimos anos, de políticas públicas que buscam garantir o acesso e a permanência desses estudantes no ambiente escolar regular, com reflexos, inclusive, na atuação dos profissionais da área da Educação Física (RODRIGUES, 2017). Diante dessas novas propostas, o autor pondera:

A Educação Física (EF) como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de educação inclusiva. Fazendo parte integrante do currículo oferecido pela escola, esta disciplina pode-se constituir como um adjuvante ou um obstáculo adicional a que a escola seja (ou se torne) mais inclusiva (RODRIGUES, 2017, p.76).

Rodrigues (2006) evidencia que os conteúdos referentes à inclusão, nas aulas de Educação Física, não são abordados de maneira satisfatória durante o processo de formação dos professores, sendo que essa lacuna pode contribuir negativamente para a atuação profissional. Embora seja previsto que esse conteúdo seja abordado nos cursos de graduação em Educação Física, Fiorini (2011) aponta que, apesar de os cursos terem, em sua estrutura curricular, uma disciplina que possibilita a discussão sobre as questões relativas à deficiência, os profissionais ainda enfrentam dificuldades para ministrar aulas para alunos com necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido, a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é um assunto que precisa ser discutido por esses profissionais, seja no que se refere às questões de acessibilidade, atuação profissional, formação inicial e continuada dos professores diante da perspectiva da educação inclusiva e das adaptações metodológicas e estruturais necessárias para que o aluno com deficiência possa participar efetivamente das aulas.

No campo da formação inicial, Filus e Júnior (2004) realizaram uma pesquisa, que teve por objetivo identificar se os cursos de graduação em Educação Física ofereciam subsídios necessários para formar profissionais aptos a atuarem com pessoas com deficiências. Participaram desse estudo 14 professores de Educação Física da cidade de Maringá/PR, que atuavam em escolas especializadas e em escolas regulares. Os resultados demonstraram que 78,57% dos participantes alegaram dificuldades ao trabalhar com pessoas

com deficiência no início da carreira. Os motivos citados foram: falta de experiência na área da Educação Física, ausência de contato com pessoas com deficiência durante a graduação, carência de conteúdos na graduação que tratasse do assunto, e o fato de não conhecerem muitos profissionais com conhecimento da área para troca de experiência.

Os participantes da pesquisa concluíram sua formação entre 1976 e 2002. Esse fato é importante, pois segundo os autores, metade dos participantes não teve contato, em seu processo de formação inicial, com a disciplina Educação Física Adaptada, já que, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na qual todos se formaram, essa disciplina só passou a fazer parte do currículo do curso de graduação em Educação Física no ano de 1992, e grande parte dos que cursaram a disciplina alegaram que tiveram uma pequena base, mas que não adquiriram conhecimentos suficientes para trabalhar com pessoas com deficiência.

Ao serem questionados sobre a formação continuada, especialização na área, 71,42% dos participantes afirmaram ser essencial um curso de pós-graduação na área, para conhecer melhor as pessoas com deficiência, já que, para eles, o trabalho com essa população é diferente e especial; 24,58% dos profissionais achavam ser necessário, porém não essencial, a formação continuada para atuar com aluno com deficiência.

Diante dos resultados do estudo acima, fica evidente que a formação inicial em Educação Física, por si só, não tem conseguido formar profissionais aptos para trabalharem com pessoas com deficiência, tanto em instituições especializadas, quanto no ensino regular. É importante ressaltar que muitos profissionais atuantes na área da Educação Física, que formaram antes de 1980, não tiveram acesso a disciplinas que discutissem a temática da Educação Física Adaptada (CRUZ; FERREIRA, 2005), o que pode ter influenciado no resultado.

Em outra perspectiva, o estudo realizado por Chicon, Pertele e De Santana (2014) analisou a produção acadêmica em periódicos da área da Educação Física que tinham, como temática, a Educação Física e a formação de professores na perspectiva da inclusão e o perfil acadêmico dos autores dessas pesquisas, no período de 2000 a 2010.

Os resultados apontaram que, dos 1.594 trabalhos encontrados, 55 discutiam sobre o processo de formação docente, e desses, apenas 5 tinham como temática a formação docente e inclusão, sendo 3 sobre a formação inicial e perspectiva inclusiva. Dessa maneira, ao analisar os resultados, os autores observaram que durante, o período pesquisado (2000 a 2010), foram realizados poucos trabalhos com a temática formação inicial em Educação Física e inclusão. Segundo os autores, “(...) isso gera uma tensão no sentido de se observar que existe uma

lacuna no campo quanto à realização de estudos referentes à formação do professor de Educação Física na perspectiva da inclusão” (p. 841).

O baixo número de trabalhos encontrados pelos autores a respeito da formação inicial na Educação Física em contexto inclusivo pode estar associado ao fato de a temática da Educação Física Adaptada ser, na época do estudo, um assunto ainda recente nos currículos de graduação em Educação Física, e os cursos de pós-graduação na área terem sido estruturados a partir da década de 1970 (MAHL; MUNSTER, 2015), além de as questões relativas à inclusão escolar estarem presentes mais efetivamente após a LDB/1996.

Considerando o processo de formação inicial como um dos principais fatores que auxiliam a inclusão escolar, e diante do exposto até aqui, é inegável a necessidade de se discutir a formação inicial em Educação Física ante as propostas de inclusão, no que diz respeito ao Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física, currículo e perspectiva discente. Assim, procurando responder as questões norteadoras desta pesquisa, foram adotados alguns procedimentos metodológicos e de coleta de dados, que serão descritos em seguida.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo do estudo

Buscando atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, foi realizado um estudo descritivo que, segundo Gil (2002), tem como principal finalidade descrever as características específicas de determinada população ou fenômeno, por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e observação sistêmica. Caracteriza-se também com o um estudo de caráter exploratório, uma vez que se define por buscar conhecer a realidade, em seu contexto, por intermédio de questionário e entrevistas (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

A presente pesquisa foi também caracterizada com um estudo de levantamento, pois se fundamentou na

(...) interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletado. (GIL, 2002. p. 9).

Além disso, define-se como documental, por buscar “(...) identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY *apud* LÜDKE; ANDRE, 1986).

3.2 Participantes

Participaram deste estudo 23 estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/UFVJM, que cursaram a disciplina Educação Física Adaptada², e que se encontravam nos três últimos períodos do curso. Assim sendo, os discentes participantes cursavam o 6º, 7º ou 8º período da graduação, e todos estavam matriculados desde o primeiro período do curso na instituição.

Quanto ao gênero, 56,5% são do sexo feminino e 43,5% do sexo masculino, com idades que variam de 20 a 31 anos, sendo que a maioria, 34,7%, tem 21 anos.

² A disciplina Educação Física Adaptada é ofertada no quinto período do curso de graduação em licenciatura em Educação Física na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Quanto ao ano de ingresso na universidade, 19 ingressaram no ano de 2015, somando cerca de 80% do total dos participantes; 3 dos entrevistados ingressaram em 2014 e apenas 1 entrou no ano de 2012.

Dos discentes participantes da pesquisa, 52% já tiveram algum tipo de experiência com a docência. Entre as vivências, foram citadas a participação no projeto PIBID, estágio supervisionado, aulas de dança, práticas de ensino e aulas ministradas em academias.

3.3 Instrumentos e Materiais

Questionário de Sondagem de Conhecimentos e Percepções Discentes sobre Inclusão e Formação Inicial (APÊNDICE 02). Instrumento elaborado para essa pesquisa, contendo 38 questões, sendo 24 fechadas e 14 abertas, com o objetivo de identificar e analisar conhecimentos, percepções e ideias a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, além de aspectos que envolvam a formação para atuação na perspectiva da educação inclusiva, especificamente, temáticas discutidas na disciplina Educação Física Adaptada.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Antes do início da coleta de dados, foram adotados alguns procedimentos para que a pesquisa atendesse aos critérios éticos estabelecidos. Os procedimentos foram divididos em etapas, apresentadas a seguir:

Etapa 1. Contato com a coordenação do curso de Educação Física da UFVJM – Nesta etapa, o projeto foi apresentado para coordenação do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM, com o objetivo de conseguir a autorização para a realização da pesquisa. Além disso, foi realizado o contato, via *e-mail*, com a coordenação, solicitando a lista dos alunos que estavam matriculados nos 3 últimos períodos do curso e que já tinham cursado a disciplina Educação Física Adaptada.

Etapa 2. Envio do projeto ao Comitê de Ética – Após autorização do Departamento de Educação Física (APÊNDICE 3), o projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (CEP/UFVJM), e foi deferido o Parecer nº 2.451.182. Posteriormente, iniciaram-se os procedimentos para o início da coleta dos dados, que será descrito na etapa 4.

Etapa 3. Análise documental – Nesta etapa, foi realizada a análise documental do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM³, buscando identificar o entendimento sobre a educação inclusiva e os direcionamentos do curso para a formação de profissionais qualificados para atuarem em contexto inclusivo.

Etapa 4. Agendamento e aplicação do questionário – Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa (ANEXO 1), foi realizado o contato com a coordenação do curso, para o agendamento da aplicação do questionário. Em dia e horário estabelecido pela coordenação, os questionários foram aplicados de maneira coletiva. Buscando alcançar o maior número de participantes, os questionários foram aplicados em dois ambientes diferentes, porém, no mesmo dia e respeitando as recomendações éticas.

Inicialmente, estimava-se que participariam da pesquisa 45 discentes do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM. Entretanto, no dia e horário agendados pela coordenação, alguns alunos não estavam presentes e outros optaram por não responder ao questionário. Sendo assim, o universo amostral dessa pesquisa consistiu em 23 discentes da graduação.

Para a coleta de dados, a pesquisadora iniciou explicando os objetivos da pesquisa e solicitou aos interessados a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 1). Após a assinatura, teve início a aplicação do questionário. É importante ressaltar que a pesquisadora esteve presente em todo o momento da aplicação do questionário e forneceu aos participantes instruções gerais de como este deveria ser respondido.

Etapa 5. Análise dos dados – Os dados encontrados na pesquisa foram analisados, utilizando-se o programa Excel 2017, disponível no pacote *Office*. As respostas obtidas a partir dos questionários foram classificadas e quantificadas, de acordo com seu conteúdo. As porcentagens e as frequências foram calculadas, referentes ao número total de formulários respondidos.

A análise documental do Projeto Pedagógico do Curso foi realizada, buscando identificar referências à educação inclusiva e à formação inicial docente para a atuação com pessoas com deficiência, em ambientes inclusivos, no documento. Como parte do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Educação Física, a Matriz Curricular⁴ também foi

³ Disponível em:

<http://www.ufvjm.edu.br/cursos/index.php?option=com_content&view=article&id=186&Itemid=761>

⁴ Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/prograd/estruturas-curriculares.html>>

analisada, com o objetivo de averiguar se existem e quais são as disciplinas que abordam a inclusão nas aulas de Educação Física.

Etapa 6. Devolutiva – Após a análise dos dados, os resultados da pesquisa serão apresentados a coordenação do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM, buscando contribuir para a discussão a respeito da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando a melhor compreensão dos resultados encontrados nesta pesquisa, os dados obtidos serão apresentados⁵ da seguinte maneira:

Tópico 1. **Análise do Projeto Pedagógico** – analisar o Projeto Pedagógico do curso de graduação em licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), buscando identificar, no documento, o entendimento que o curso apresenta acerca da educação inclusiva e os direcionamentos apresentados para a formação de profissionais para atuarem em contexto inclusivo. Para isso, foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso, a Matriz Curricular e o Ementário Bibliográfico.

Tópico 2. **Análise dos Questionários** – apresentar e discutir os dados obtidos por meio do questionário, com a finalidade de identificar concepções e conceitos assimilados pelos graduandos sobre a inclusão; investigar a percepção dos futuros docentes sobre o seu processo de formação inicial, na perspectiva da educação inclusiva e da disciplina Educação Física Adaptada.

4.1 Análise do Projeto Pedagógico

4.1.1 O Projeto Pedagógico do curso de graduação em Educação Física da UFVJM

Diante da relevância do PPC para as Instituições de Ensino Superior no Brasil e de sua influência no processo de formação de profissionais em diversas áreas, foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), buscando identificar como este documento discorre sobre as questões relativas à formação inicial, especificamente, as temáticas da educação especial e inclusiva. Assim sendo, o PPC analisado data do ano de 2014, estando disponível no endereço eletrônico da UFVJM, e o processo de análise foi realizado no período de 15/06/2019 a 28/06/2019.

De acordo com o PPC (UFVJM, 2014), o curso Educação Física da UFVJM foi criado em 2006, no grau de licenciatura, estando inserido na área de conhecimento da Saúde, na modalidade presencial e no período noturno, sendo a habilitação concedida de licenciado(a) em Educação Física. O ingresso no curso ocorre por meio de processo seletivo pelo Sistema

⁵ A discussão dos resultados será realizada concomitantemente com apresentação dos dados encontrados na pesquisa.

de Seleção Unificada (SISU/ENEM), pelo Sistema de Avaliação Seriada (SASi), Obtenção de Novo Título, Transferência ou Reopção de Curso.

O PPC (2014) apresenta as diretrizes norteadoras para a graduação em licenciatura em Educação Física e foi formulado pelo colegiado do curso, com a ajuda da assessoria pedagógica da UFVJM, com o objetivo de atender à necessidade de formação de professores de Educação Física na região do Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

A elaboração do projeto pedagógico do curso, pelo que foi apresentado, não citou a participação dos discentes representantes do colegiado. Na página eletrônica⁶ do curso, é possível identificar que o Departamento de Educação Física conta com dois órgãos colegiados distintos, um direcionado para o curso de bacharelado e outro para de licenciatura. O colegiado do curso de licenciatura conta apenas com representantes docentes, não havendo representação discente; segundo a informação encontrada na página, não houve chapa eleita, para a composição do colegiado, constituída pelos estudantes.

De acordo Haas (2010), o processo de elaboração dos projetos pedagógicos oportuniza, para os gestores, a realização de um trabalho em equipe, envolvendo todos os setores da instituição, em especial os discentes e os docentes. A não participação discente na elaboração do PPC pode resultar em um projeto unilateral, sem que o ponto de vista dos acadêmicos seja analisado, impossibilitando, assim, a visão mais ampla do curso e de suas perspectivas. Não foi localizado, no endereço eletrônico do curso, qualquer documento que indicasse que os colegiados anteriores tiveram participação discente. Dessa forma, não foi possível averiguar os motivos para a não participação dos estudantes na construção e elaboração do PPC (2014).

O documento evidencia a preocupação em oferecer uma formação crítica, capaz de proporcionar, aos acadêmicos, conhecimentos não só científicos, como também políticos e culturais, pautados nos valores voltados para a justiça social e emancipação dos sujeitos. O PPC ainda acrescenta:

Espera-se de um curso de Licenciatura em Educação Física, uma relação mais crítica com as áreas de intervenção profissional. Ao invés de apenas atender aos apelos do mercado no sentido de formar profissionais com determinadas técnicas, pretende-se oferecer ao estudante, sólida formação que permita a ele dialogar com esse mercado e problematizá-lo no campo de atuação, nele intervindo e, ao mesmo tempo, abrindo novas possibilidades profissionais. (PPC, 2014, p. 6)

Esse compromisso em formar profissionais críticos vai ao encontro da fala de Betti e Zuliani (2002), sobre a atuação docente nas escolas, já que os mesmos afirmam que os

⁶ Disponível em: < <https://educacaofisicaufvjm.wordpress.com/> >

professores de Educação Física escolar devem estar preparados para “(...) formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento” (p. 75). Os autores ainda acrescentam:

Para isso, não basta aprender habilidades motoras e desenvolver capacidades físicas, aprendizagem esta necessária, mas não suficiente. Se o aluno aprende os fundamentos técnicos e táticos de um esporte coletivo, precisa também aprender a organizar-se socialmente para praticá-lo, precisa compreender as regras como um elemento que torna o jogo possível (portanto é preciso também que aprenda a interpretar e aplicar as regras por si próprio), aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não um inimigo, pois sem ele não há competição esportiva (BETTI; ZUALLANI, 2002. p. 75).

Os princípios norteadores para a formação de professores aptos a atuarem em diferentes etapas de ensino, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (CNE/CP nº 01/2002), também estão expressos no PPC:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
 - b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
 - c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
 - d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (p. 2).

A competência, como elemento essencial para formação de professores, pode ser entendida como um conjunto de ações teórico-práticas, orientadas por saberes e experiências pedagógicas, profissionais e pessoais que, articulados, são capazes de responder às diversas exigências da atuação profissional (Brasil, 2002).

A formação capaz de aproximar o estudante à realidade encontrada no ambiente escolar também é citada no PPC e é baseada em algumas práticas, que buscam proporcionar essa interação. Oliveira e Bueno (2013) lembram que a formação de professores no país segue os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), e que essas diretrizes são estabelecidas pelos preceitos de competência, como eixo articulador do curso, da pesquisa, como base para conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e ensino e da coerência, estabelecida

entre a formação presente no curso e a prática esperada do futuro professor, sendo que todos eles têm, como estrutura principal, a simetria invertida.

A formação por simetria invertida, presente tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais quanto no PPC do curso de Educação Física, consiste em proporcionar ao discente a oportunidade de aprender a profissão em um local similar ao que ele vai encontrar durante sua atuação profissional, havendo, portanto, coerência entre as práticas de formação e a ação docente (BRASIL, 2002).

O PPC também apresenta a aprendizagem como temática para a estruturação de novos conhecimentos, destacando as capacidades pessoais como aspecto fundamental desse processo. Sendo assim, as experiências individuais, tanto dentro quanto fora da Universidade, podem influenciar a maneira como o discente percebe o meio onde está inserido e, conseqüentemente, seus anseios e relação profissional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais:

Os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade, com os demais indivíduos e colocando em uso suas capacidades pessoais. O que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. É, portanto, determinante o papel da interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola (BRASIL, 2002, p. 31).

Entre os princípios que norteiam o PPC analisado, estão presentes também o de conteúdo, como alicerce para a construção das competências, e da avaliação, como instrumento de análise de desempenho do curso. Sendo assim, todos os princípios norteadores apresentados no PPC estão de acordo com a legislação vigente, demonstrando que o documento está em concordância com as determinações nacionais para formação de professores no país.

Quando se tratam de questões pertinentes à estruturação do curso de licenciatura em Educação Física na UFVJM, o PCC expõe, inicialmente, sua concepção de Educação Física, o histórico do curso e, posteriormente, a justificativa para a inserção desse curso na Instituição. De acordo com PPC:

Atualmente, a Educação Física se constitui em uma área interdisciplinar que busca nas diversas matrizes científicas, subsídios para organizar sua prática. Mesmo que suas origens modernas estejam fortemente associadas aos chamados métodos ginásticos e, um pouco mais tarde, também ao esporte e suas particularidades, na atualidade, a Educação Física também se aproximou de outros conhecimentos históricos da cultura corporal de movimento (p. 7).

Essa percepção é de que a Educação Física expressa a ideia defendida pelo Coletivo de Autores (1992), que a define como “(...) uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” (p. 41).

No histórico do curso, é possível entender que a criação da graduação de licenciatura em Educação Física veio atender à necessidade de expansão institucional da UFVJM, bem como suprir as carências sociais e do mercado de trabalho no que se refere à formação de professores de Educação Física. Nesse item, o documento deixa claro que o curso passou por mudanças, desde o ano de sua criação, em 2006 e após sua primeira avaliação, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2011. Dentre as mudanças no curso, o PPC dá ênfase para a alteração na proposta de formação inicial dos professores de Educação Física. Segundo o próprio PCC:

O Curso era composto por uma equipe de profissionais que, mesmo reconhecendo a responsabilidade e importância da formação de professores/as de Educação Física, optou por oferecer uma formação que contribuísse em uma compreensão mais ampla sobre os diferentes saberes e técnicas que compõem na atualidade a profissão de educador físico. Desse modo, o Colegiado do Curso decidiu por uma formação generalista. Embora a atuação do profissional, pudesse ser direcionada para o campo escolar, pensava-se que os acadêmicos formados pela UFVJM deveriam ter acesso a saberes e técnicas que, mesmo não sendo diretamente aplicáveis em sua atuação no campo de trabalho, poderiam contribuir em sua formação como educadores físicos. Nesse contexto, esperava-se que o/a professor/a formado/a pelo Curso de Educação Física da UFVJM obtivesse compreensão crítica da realidade, da área de conhecimento da Educação Física e da responsabilidade de sua atuação na formação humana plena, no campo e competência específicos, com foco no corpo e suas técnicas. (p.10)

Atualmente, o curso de licenciatura prevê a formação de professores qualificados e comprometidos com ensino da Educação Física, especificamente na docência, sendo esse o objetivo geral apresentado no PPC. Já os objetivos específicos são:

Garantir a formação de profissionais de ensino que aliem os conhecimentos e instrumentos específicos de sua área, a uma ampla e consistente visão crítica da realidade humana, social, política e econômica da região e do país.

Garantir a apropriação e construção de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação crítica e de excelência na área da Educação Física escolar e atenção primária em saúde.

Formar professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, observando os princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional. Prestar serviços à população, visando beneficiá-la com projetos de extensão, projetos de pesquisa científica e tecnológica no âmbito da Educação Física escolar (p. 12).

Dessa forma, pode-se entender que o curso enfatiza a formação de professores aptos a atuarem em escolas, nas diferentes modalidades de ensino, diferentemente da formação generalista anterior, que visava à atuação desses professores em outros ambientes, diferentes do escolar.

As competências e habilidades que os egressos deverão ter consolidado ao concluir o curso estão relacionadas com posicionamento crítico, domínio de conhecimentos (atitudinais, conceituais e procedimentais), atividades de pesquisa e atualização profissional, desenvolvimento de trabalho em equipe, a devida utilização de recursos metodológicos e tecnológicos da profissão, orientação e comprometimento com o aprendizado do aluno, além do respeito à diversidade existente entre os alunos e a capacidade em lidar com elas.

Os profissionais formados em Educação Física na modalidade licenciatura, na UFVJM, poderão atuar em escolas, desde a educação infantil ao ensino médio; assessorar, planejar, executar e avaliar os componentes curriculares da disciplina Educação Física na Educação Básica; desenvolver projetos de ensino para todas as séries do nível básico de ensino escolar; atuar em instituições que desenvolvam projetos voltados para a educação, na área da pesquisa científica e na atenção primária à saúde, integrando equipes de profissionais da saúde. Essa atuação na atenção primária à saúde é regulamentada pela Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008, que criou os Núcleos de Apoio à Saúde da Família – NASF. De acordo com o documento, o NASF é dividido em 2 modalidades e, em ambas, caberá a atuação de profissionais de Educação Física.

Diante dessas possibilidades de atuação profissional, o currículo do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM deve ser organizado de forma a abranger os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de um profissional apto a atuar em diferentes ambientes. Para isso, faz-se necessário que o currículo consiga abarcar, de maneira satisfatória, as competências fundamentais para a formação profissional. De acordo com o PPC, o currículo foi organizado:

Considerando que a Educação Física é constituída por diversos campos do conhecimento, como ciências humanas, biológicas, exatas, além da filosofia e artes, o Curso está estruturado a partir da seguinte organização curricular, para garantir o aprendizado do conhecimento ampliado e específico da Educação Física: cultura corporal do movimento; técnico instrumental; história, indivíduo e sociedade, prática pedagógica e técnico-científico (p. 17).

Isto posto, a organização curricular presente no PPC apresenta a divisão em dois núcleos gerais, a formação ampliada e formação específica. A formação ampliada diz respeito

à construção do conhecimento em dimensões técnicas e científicas, estruturada em quatro bases: Produção Científica e Tecnológica – PCT; Dimensão do Conhecimento Histórico, Social e Educacional (HSE); Dimensão do Conhecimento Biológico (BIO) e Dimensão do Conhecimento Técnico Instrumental (TI).

Já a formação específica abrange o estudo da cultura corporal de movimento, em seus aspectos biológicos, sociais, técnico instrumentais e didático-pedagógicos, sendo subdividida em duas temáticas: Dimensão dos Temas da Cultura Corporal do Movimento (CCM) e Dimensão do Conhecimento Didático-Pedagógico (DP).

A formação proposta pelo curso inclui saberes variados de áreas distintas do conhecimento e interage com os outros cursos da Universidade “(...) através da colaboração de docentes de outros departamentos que ministram disciplinas no curso de Educação Física. Além disso, os docentes de outros departamentos participam como colaboradores em projetos de extensão e pesquisa coordenados por docentes do curso de Educação Física” (p. 22). O PPC destaca também a indissociabilidade da tríade “Ensino, Pesquisa e Extensão”, citando, como pontos importantes desse processo, as monitorias, programas de formação docente, bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e projetos de iniciação científica.

No tocante à carga horária destinada à formação inicial em Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior determinam, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em oito semestres ou quatro anos. Dessa maneira, a licenciatura em Educação Física cumpre a legislação vigente, já que, segundo o PPC, o curso tem uma carga horária de 3.435 horas, que devem ser cumpridas em um período de quatro a seis anos.

A análise do PPC do curso teve por objetivo identificar questões referentes à educação especial e inclusiva e, embora o curso apresente a preocupação de desenvolver, nos discentes, competências e habilidades para lidar com a diversidade dos alunos e “diagnosticar os diferentes interesses, expectativas e necessidades da sociedade, relativos ao campo das práticas corporais e neles intervir de forma a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas” (p. 13), não foi possível constatar políticas e ações específicas voltadas para formação em contexto inclusivo. Entretanto, essa temática aparece, de forma significativa, nos tópicos Matriz Curricular e Ementário e Bibliografia.

4.1.2 Matriz Curricular e Ementário Bibliográfico: Índícios de uma formação para uma Educação Física Inclusiva

A Matriz Curricular apresentada no PPC foi atualizada em 15/07/2019 e conta com 47 disciplinas obrigatórias e 12 de formação livre (eletivas), sendo que os graduandos deverão cursar, no mínimo, 3 dessas disciplinas eletivas para completar a carga horária obrigatória estipulada pelo curso. Das disciplinas obrigatórias, 16 são do campo de formação ampliada, 28 de formação específica, 3 são contabilizadas como estágio supervisionado, além das Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC) que, embora não sejam contabilizadas como uma disciplina, é obrigatório o cumprimento de sua carga horária total (200 h), para a conclusão do curso.

A carga horária está de acordo com a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Inicial Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que determina:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11. Art.13).

O art. 12 citado no inciso III apresentado acima diz respeito a como os núcleos formativos deverão, respeitando a diversidade nacional e autonomia pedagógica, ser constituídos. Os núcleos apresentam uma divisão: “I- núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais (...)” (BRASIL, 2015, p. 8). Esse eixo de formação busca: articulação entre conhecimentos pedagógicos e específicos de conteúdos, sociedade, processos educacionais; diagnóstico e avaliação da realidade da educação;

pesquisa; legislação educacional; metodologia de ensino; ética profissional, estabelecendo assim uma conexão de formação ampliada, específica e a sociedade, de maneira geral.

O segundo eixo formador é estruturado de maneira que os cursos possam oferecer uma carga horária heterogênea, como consta no inciso II:

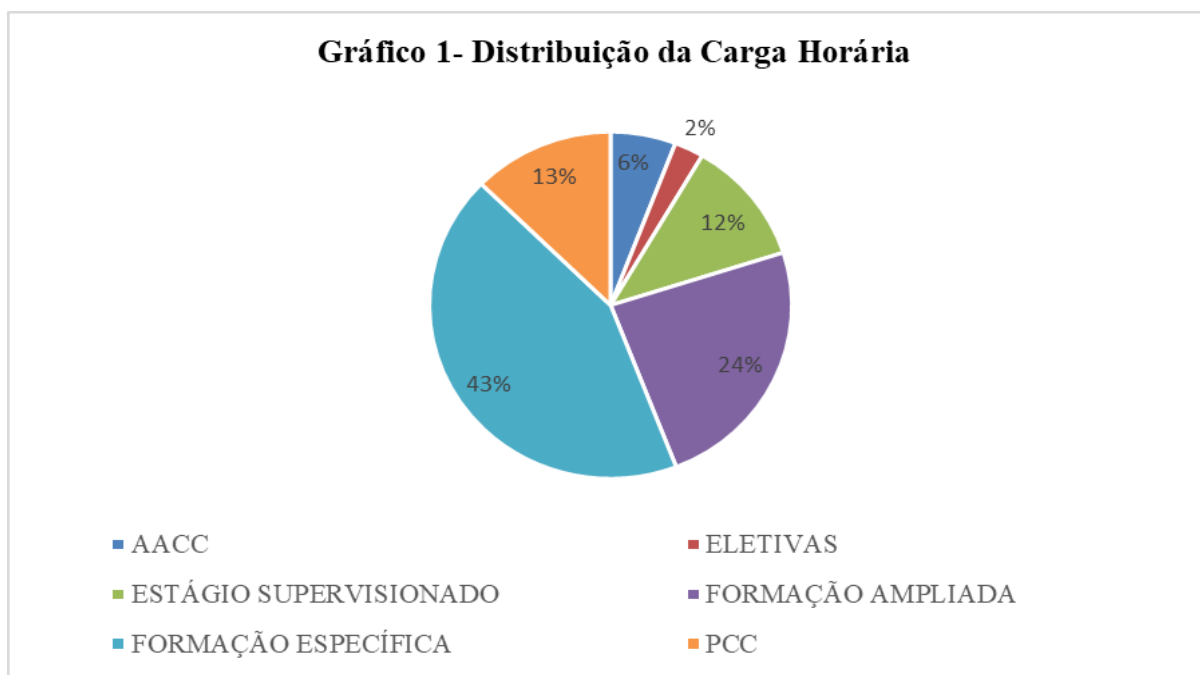
II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.
- d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 20015, p. 10. Art. 12).

O último núcleo formador diz respeito aos estudos integradores de enriquecimento curricular, que compreendem as atividades de monitoria e extensão; programas de iniciação à docência; vivência em diferentes áreas do campo educacional; intercâmbio e mobilidade estudantil; atividades de comunicação e expressão oral, com a finalidade de estabelecer conexões com a sociedade, além de outras atividades previstas no PPC de cada curso. No curso de Educação Física da UFVJM, esse núcleo está alinhado às práticas das Atividades Acadêmicas Científicas e Culturais (AACC).

A área da formação específica é responsável pela maior parte da carga horária do curso, contabilizando 43% do total, seguida pela formação ampliada, com 24%. Esse fato pode ser justificado por esses dois tipos de formação se constituírem como a base de formação apresentada no PCC, como pode ser observado na figura abaixo.

Figura 1 - Distribuição da Carga Horária



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Quanto à estrutura curricular, pode-se observar que o curso dá uma ênfase maior aos conteúdos relacionados às dimensões curriculares da Cultura Corporal de Movimento (CCM), contabilizando 16 disciplinas, e à área Didático-Pedagógica (DP), com 10 conteúdos. As duas dimensões juntas correspondem a 55,3% do total dos conteúdos obrigatórios da graduação. As outras dimensões curriculares equivalem a 44,7% da grade curricular e são disciplinas de cunho Biológico (BIO); Histórico, Social e Educacional (HSE); Produção Científica e Tecnológica (PCT) e de caráter Técnico Instrumental (TI). A Prática como Componente Curricular (PCC) está presente em 61,7% das disciplinas obrigatórias, sendo que a maioria dessas, 82,76%, corresponde à área de formação específica e 17,24%, à ampliada.

As unidades curriculares apresentadas na Matriz Curricular estão de acordo com a legislação vigente para a formação inicial dos cursos de licenciatura, conforme a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015, p. 11. Art.13).

Dentre os conteúdos curriculares que deverão fazer parte da formação inicial de professores, estão as disciplinas que discutem as questões pertinentes à educação especial. No PPC do curso analisado, é possível identificar no currículo três disciplinas que abordam essa temática: LIBRAS, Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas para o Aluno Surdo e a Educação Física Adaptada.

O ensino da LIBRAS nos cursos de formação inicial de professores é garantido pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e ratificado pelas novas diretrizes educacionais estabelecidas pela Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015. Respeitando a legislação vigente, o curso de Educação Física da UFVJM tem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina obrigatória no sexto período, inserida na área de Formação Ampliada (FA), na dimensão Técnico Instrumental (TI), com uma carga horária de 45 horas.

Entretanto, a Lei Federal 10.436/02, o Decreto nº 5.626/15 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que são os documentos normativos que estabelecem e orientam o ensino de LIBRAS em Instituições de Ensino Superior no país não determinam a carga horária mínima para a disciplina.

Diante disso e buscando compreender mais sobre o ensino de LIBRAS, Rossetto, Zini e Ribeiro (2018) realizaram um estudo que tinha, por objetivo, analisar como são organizadas as disciplinas de LIBRAS nos cursos de formação de professores de Educação Física em três universidades do oeste do Paraná (PR), e os resultados demonstram uma variação quanto à carga horária.

As disciplinas analisadas tinham, como carga horária total, 36, 44 e 68 horas. Já a carga horária da disciplina da UFVJM é de 45 horas. Para os pesquisadores, as cargas horárias de 36 e 44 h são insuficientes para o efeito aprendido da disciplina. Sobre essa ausência de consenso a respeito da carga horária, os autores afirmam que “(...) as instituições a oferecem com carga horária muito limitada, o que impossibilita os alunos de terem acesso aos necessários conhecimentos de Libras” (ROSSETTO; ZINI; RIBEIRO, 2018, p. 92).

A ementa da disciplina de LIBRAS do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM apresenta, como conteúdo programático, conhecimentos referentes à surdez e à língua de sinais; educação de surdos e abordagens educacionais; educação bilíngue; comunidades que fazem uso da LIBRAS; conhecimento e noções básicas de LIBRAS;

estrutura da língua e o uso da LIBRAS em contextos triviais de comunicação. Dessa maneira, a disciplina não apresenta, pelo menos na ementa analisada, um ensino da LIBRAS voltado especificamente para a Educação Física e para o desenvolvimento de estratégias que permitam a inclusão efetiva de alunos surdos nas aulas.

A temática da inclusão escolar e o aluno surdo talvez seja abordada, de maneira mais específica, na disciplina intitulada Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas para o Aluno Surdo, que consta no currículo como uma disciplina da área de Formação Livre (Eletiva), com uma carga horária de 30 horas. Entretanto, não foi possível localizar, no PPC, informações quanto ao conteúdo programático, que poderiam auxiliar em uma análise mais detalhada sobre o tema.

A outra disciplina que discute a temática da inclusão é a Educação Física Adaptada, que consta na matriz curricular como obrigatória e está inserida no quinto período do curso, na Dimensão Didático Pedagógica (DP), na área de Formação Específica (FE), com uma carga horária de 75 horas, sendo 15 delas destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC).

Assim como na disciplina de LIBRAS, não existe, na legislação, a determinação da duração mínima para a disciplina Educação Física Adaptada. Dessa maneira, não é possível verificar se a carga horária ofertada pela UFVJM é considerada adequada, nos termos de regulamentações vigentes.

Entretanto, Gonçalves (2002) realizou um estudo que tinha como objetivo compreender o que os professores da disciplina Educação Física Adaptada das Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de Goiás estavam apontando e propondo para o ensino da matéria, verificando-se se havia discrepâncias significativas quanto à carga horária da disciplina. Das IES participantes, as horas destinadas à Educação Física Adaptada variaram de 60 horas/aula a 228 horas/aula. Para a autora, a carga horária de 60 horas é insuficiente para que o graduando consiga ter um aprendizado eficaz sobre Educação Física Adaptada.

A autora também evidencia variação quanto à organização curricular, sendo que duas das IES apresentavam, no currículo, duas disciplinas que desenvolvem a temática da Educação Física Adaptada, sendo essas as responsáveis pela maior carga horária, já as demais instituições participantes tinham, em sua estrutura curricular, apenas uma disciplina que discute o tema, contabilizando assim uma carga horária menor.

Outro estudo, realizado por Borella (2010), apresenta resultados semelhantes quanto à carga horária das disciplinas relacionadas às atividades físicas adaptadas. Segundo o autor, as cargas horárias apresentam variação de 40 horas/aula a 80 horas/aula, sendo que a carga

horária com maior ocorrência é a de 60 horas/aula. Para o autor, essa divergência quanto às horas-aula sugere que, apesar das legislações e discussões a respeito da inclusão no Brasil, os cursos de Educação Física, por meio de seus Projetos Pedagógicos, não tratam o assunto com a devida seriedade que o tema exige.

No que se refere à ementa do curso analisado, a disciplina Educação Física Adaptada apresenta as seguintes temáticas “Considerações históricas, culturais e sociais sobre a deficiência, o preconceito e a inclusão. Estudo dos conceitos de Educação Física Adaptada. Fundamentos e características das deficiências sensoriais, físicas e cognitivas” (p. 47).

No que diz respeito aos conteúdos abordados na disciplina Educação Física Adaptada, Mauerberg-de Castro (2005) sugere que esses sejam distribuídos em seis grandes tópicos, a saber: Atividade Física Adaptada (conhecimentos básicos); Contexto biológico, social, educacional e cultural da pessoa com deficiência; Métodos pedagógicos e tendências terapêuticas; Avaliação, ferramentas para a instrução e prestação de serviços na área da Atividade Física Adaptada; Saúde, sociedade e bem-estar e Avanços na pesquisa e na tecnologia do esporte e da atividade física adaptada. No caso da disciplina Educação Física Adaptada analisada para o presente trabalho, duas dessas temáticas estão presentes na ementa: a Atividade Física Adaptada (conhecimentos básicos); Contexto biológico, social, educacional e cultural da pessoa com deficiência.

Em relação à bibliografia da disciplina, essa apresenta 10 obras a serem estudadas ao longo do curso, sendo metade inserida na categoria de Bibliografia Básica e a outra metade em Bibliografia Sugerida. Borella (2010) categorizou as obras mais citadas na ementa dos cursos de Educação Física no Brasil relacionadas às disciplinas que constituem a área da Atividade Física Adaptada. Dessa forma, o autor identificou onze obras de maior ocorrência nos referenciais bibliográficos das instituições participantes do seu estudo.

Das onze obras mais citadas na pesquisa de Borella (2010), duas coincidem com a da disciplina analisada, que são: Educação Física e esportes adaptados (WINNICK, J. P. 3. ed. São Paulo: Manole, 2004) e. Atividade Física Adaptada (CASTRO, E. M. de. 2ª. Ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011). De acordo com Borella (2010), a maioria das obras encontradas em sua pesquisa discutem a temática da Educação Física Adaptada pelo viés esportivo. No caso do curso de Educação Física da UFVJM, a bibliografia compreende o aspecto social, histórico e biológico das pessoas com deficiência.

Quanto aos aspectos legais que fundamentam e garantem aos alunos com deficiência o direito à educação, não foi possível identificar, na bibliografia, obras que discutem efetivamente a legislação, fato que difere dos resultados encontrados por Borella (2010). Sobre

a presença da legislação no referencial bibliográfico, o autor afirma que “o que constatou-se é a grande incidência de aportes legais e documentais utilizadas nas ementas. Observa-se que existe certa preocupação em estar atento aos decretos, portarias e leis relacionados às pessoas com deficiência, e logicamente, também em relação à área da Educação Física” (p. 99).

Em contrapartida, os resultados encontrados por Louzada (2017) ao analisar as disciplinas relacionadas à educação inclusiva nos cursos de Educação Física em seis Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo, indicam:

(...) as disciplinas relacionadas ao eixo educação inclusiva apresentam uma maior preocupação com os métodos e estratégias de ensino para atender esses alunos com deficiência bem como, com a caracterização do público-alvo da educação especial, dando pouca ou nenhuma atenção às políticas públicas voltadas a esta temática (p. 79).

Outro aspecto relevante na disciplina Educação Física Adaptada diz respeito à carga horária prática, presente na matriz curricular. O documento aponta que a disciplina tem, como parte da sua carga horária, 15 horas destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC). Entretanto, na ementa, não consta como nem onde deve ser realizada essa prática (escola especial, regular, na universidade ou em outro lugar específico), muito menos as especificidades de sua realização.

A Prática como Componente Curricular é, de acordo com o PPC, um significativo ambiente para a formação docente, já que o planejamento das atividades oferecidas deve considerar as possíveis situações didáticas que os futuros professores encontrarão durante a sua prática profissional. Ainda de acordo com PPC:

Em relação ao tempo e espaço para a realização da PCC, estes ficarão a critério do docente responsável pela unidade curricular, buscando transcender o estágio e promover a articulação das diferentes práticas e conhecimentos numa perspectiva educacional, com ênfase nos procedimentos de observação, reflexão e intervenção para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional em diferentes ambientes deve problematizar processos educacionais, não dependendo apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a Universidade por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas, estudo de casos, projetos interdisciplinares, elaboração de material didático, etc. (pp. 98-99).

O documento ainda ressalta que as horas destinadas à Prática como Componente Curricular devem ser planejadas pelos professores responsáveis pela disciplina, considerando os princípios expostos no PPC.

Ao analisar a ementa das outras disciplinas presentes no currículo, foi identificada, na disciplina Psicologia da Educação, uma referência à Educação Inclusiva e, na bibliografia recomendada, consta uma obra que discute aspectos relacionados às pessoas com deficiência. Nas outras disciplinas, não foi possível identificar nenhuma contextualização com o tema.

Diante das políticas de inclusão previstas atualmente e da análise do PPC do curso de graduação em Educação Física da UFVJM, é relevante investigar a concepção dos discentes sobre o processo de formação inicial proporcionado pela instituição.

4.2 Análise dos questionários

Os questionários foram analisados, buscando compreender o perfil dos discentes, assim como identificar e analisar seus conhecimentos, percepções e ideias a respeito de alunos com necessidades educacionais especiais, e também sobre os aspectos relacionados à formação inicial para a atuação, na perspectiva da educação inclusiva, considerando as temáticas discutidas na disciplina Educação Física Adaptada, além de outros temas que possam ser relevantes para a discussão dos objetivos propostos.

4.2.1 Conhecimentos, percepções e ideias a respeito da inclusão: O que dizem os discentes?

No que diz respeito à concepção e conhecimento sobre o direito à matrícula dos alunos com deficiência em escolas regulares, a maioria dos participantes, 78%, afirmaram concordar totalmente com essa política, 9% discordaram parcialmente com essa questão e 9% afirmaram discordar totalmente, o restante, 4%, não respondeu a essa pergunta. Esse resultado indica que a maioria dos acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física entende e concorda com as diretrizes e legislações nacionais a respeito da inclusão escolar no país.

No que se refere às concepções presentes nos paradigmas de integração e da inclusão, a maioria dos estudantes, 48%, discorda parcialmente que as políticas de integração e inclusão escolar possuem os mesmos princípios, ou seja, apresentam as mesmas propostas; 17% concordam totalmente com essa afirmativa; 30% discordam totalmente e 5% não responderam a essa pergunta. Diante desse resultado, entende-se que apenas 30% dos participantes compreendem, de fato, a diferença entre integração e inclusão escolar.

A compreensão correta dos conceitos de integração e inclusão escolar pode contribuir para que a inclusão ocorra efetivamente nas escolas, já que é necessário que os futuros docentes tenham um entendimento adequado dos princípios norteadores da educação

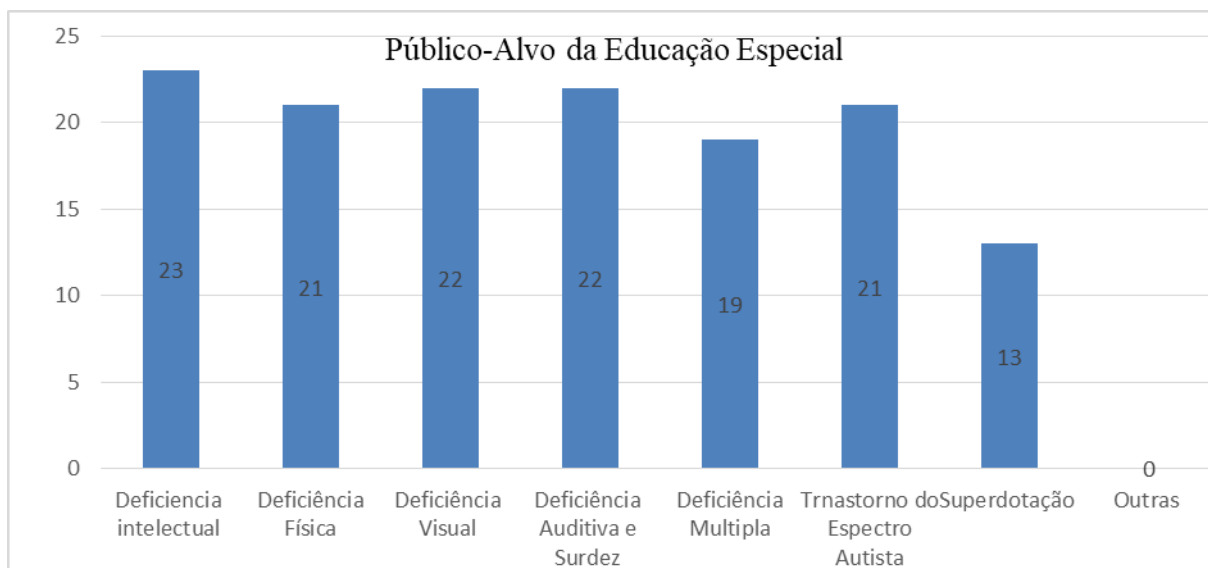
inclusiva e saibam diferenciar a inclusão da integração escolar, não somente nos aspectos legais e teóricos, como também na prática. Sobre as diferenças entre a integração e a inclusão escolar, Rodrigues (2006) elucida:

Afigura-se consensual que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” se tem que adaptar. Diferentemente, a EI pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo (p. 3).

Diante do exposto por Rodrigues (2006), fica claro que a não diferenciação entre a integração e a inclusão escolar pelos graduandos pode manter as práticas integracionistas ou promover, futuramente, a segregação de alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física.

Para compreensão de quem os participantes consideram como público-alvo da educação especial, segue a Figura 2.

Figura 2 - Público-Alvo da Educação Especial



Fonte: Elaboração do próprio autor.

Para 100% dos participantes da pesquisa, as pessoas com deficiência intelectual fazem parte do público-alvo da educação especial; 95,6% dos discentes afirmaram que as pessoas com deficiência auditiva e surdez estão entre as pessoas atendidas pelas políticas públicas de educação especial; a mesma porcentagem, 95,6%, acredita que as pessoas com deficiência visual são contempladas com essas políticas.

Quanto à deficiência física, 91,3% dos participantes acreditam que essas pessoas compõem o público-alvo da educação especial; da mesma forma, 91,3% concordam que as pessoas com Transtorno do Espectro Autista também fazem parte desse público. Ao se tratar da deficiência múltipla, 82,6% dos entrevistados entendem que essas pessoas são, da mesma forma, atendidas pelas ações da educação especial. Porém, apenas 56,5% dos participantes identificaram as pessoas com altas habilidades/superdotação como integrantes dessa modalidade educacional.

Esse resultado pode indicar que a temática dos alunos com altas habilidades/superdotação pode não ter sido abordada de maneira aprofundada na disciplina Educação Física Adaptada, ou em qualquer outra disciplina do currículo do curso de graduação analisado.

Em uma pesquisa realizada por Machado e Correia (2016), com a participação de 15 professores, entre eles docentes de Educação Física, objetivou-se refletir sobre a formação de professores que atuam com alunos com altas habilidades/superdotação. Os resultados encontrados sinalizam que esse tema tem sido pouco discutido no processo de formação inicial docente. Corroborando com a pesquisa citada acima, Pérez e Freitas (2011) destacam que as temáticas envolvendo os alunos com altas habilidades/superdotação são discutidas superficialmente nos cursos de formação de professores, o que acaba não permitindo uma compreensão adequada sobre o assunto.

As questões pertinentes à educação das pessoas com altas habilidades/superdotação devem ser discutidas com mais profundidade nos cursos de formação de professores, inclusive na licenciatura em Educação Física, já que, de acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p.11).

De acordo com Virgolim (2007), a “Capacidade Psicomotora refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa” (p. 28). Segundo Guenther (2006), dentre os indícios apresentados pelos alunos com altas habilidades/superdotação, estão os domínios relacionados com as habilidades sociais e motoras:

(...) São detectados pelo desempenho qualitativamente superior em atividades físicas, notável acuidade sensorial, controle da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo, força, saúde, resistência, coordenação, precisão, ritmo e graça nos movimentos e manejo do próprio corpo, gosto e dedicação a variadas atividades e experiências físicas e rítmicas, tais como em esportes, artesanato, mecânica, ginástica, dança (GUENTHER, 2006. p. 196).

Diante do exposto sobre os alunos com altas habilidades/superdotação, é relevante que os professores de Educação Física saibam identificar e incluir esses estudantes, compreendendo, respeitando e reconhecendo suas habilidades. Entretanto, Guenther (2006) aponta que existe uma carência, na literatura, de instrumentos que possam auxiliar na avaliação do domínio motor desses alunos. Para a autora, esse fato pode ser um indício da predominância de meios verbais e a carência de expressões físicas e corporais no ambiente escolar.

Em relação às políticas de inclusão contemplarem a área da Educação Física, 83% dos discentes concordaram com essa afirmativa, 13% responderam que discordavam parcialmente e 4% discordaram totalmente dessa afirmativa. Esse dado demonstra que os futuros docentes têm conhecimento acerca da legislação vigente, assim como entendimento de que a disciplina Educação Física escolar também deve fazer parte do processo de inclusão.

Sobre as adaptações necessárias para o que aluno possa participar com segurança das aulas de Educação Física, 91% dos participantes da pesquisa afirmaram ser preciso realizar adaptações metodológicas, como, por exemplo, alteração de alguma atividade para que o aluno possa participar da aula; 87% acreditam ser fundamental fazer adaptações estruturais, como a eliminação de barreiras arquitetônicas e 96% concordam que é preciso discutir questões atitudinais, como a aceitação e promoção da diversidade dos alunos durante as aulas de Educação Física.

Esses resultados vão ao encontro das orientações vigentes sobre a educação inclusiva, que afirmam que os recursos de acessibilidade são importantes para a efetiva inclusão do aluno no ambiente escolar regular e podem contribuir positivamente para a participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. De acordo com as Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2015):

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações,

equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2015. p. 42).

Quanto à participação das pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física, 96,6% dos participantes responderem que todos os alunos com necessidades educacionais especiais podem ser incluídos nessas aulas, indicando uma atitude positiva dos discentes participantes da pesquisa quanto à inclusão nas aulas de Educação Física.

4.2.2 Formação Inicial: Educação Física e Inclusão Escolar

Neste tópico, serão apresentados e discutidos os aspectos que envolvem a formação inicial, principalmente o que se refere a disciplinas que abordam a temática da inclusão nas aulas de Educação Física e como os alunos analisam e compreendem esse momento.

Em relação à disciplina de Educação Física Adaptada, 82,6% dos entrevistados responderam que consideram adequado o período no qual a disciplina é ofertada. Entre as principais justificativas, está a maturidade psicológica para entendimento do conteúdo, como pode ser observado a seguir na fala dos discentes:

“Por se tratar de um período os alunos já trazem um conhecimento maior de formas metodológicas e maior maturidade para absorver de melhor maneira como se deve trabalhar com diversos públicos em específico” (Discente 23).

“É um período onde os alunos estão mais críticos e abertos a questões inclusivas e, também onde criamos expectativas para romper barreiras sociais” (Discente 11).

A maturidade acadêmica também foi citada pelos discentes, ao justificarem a concordância com o período em que disciplina Educação Física Adaptada é ofertada pela Instituição de Ensino. Para eles, é fundamental o contato com outras disciplinas da grade para melhor conhecimento e assimilação dos conteúdos abordados pela disciplina. De acordo com os discentes:

“Por ser no meio da graduação, precisamos passar por outras disciplinas para podermos entender os processos de formação, para conseguirmos fazer as adaptações necessárias” (Discente 18).

“Pois, já passamos por algumas matérias que ajuda a compreender melhor a disciplina e conhecer um pouco do ser humano como as matérias de Flávia de Psicologia da Educação e da de desenvolvimento e aprendizagem, sem falar que é mais da metade do curso que é disciplina é ofertada” (Discente 01).

Um discente acha adequado o período em que a disciplina é ofertada; entretanto, acredita que (...) *“seria melhor duas disciplinas com essa característica”* (Discente 16). Para outro discente, a disciplina encontra-se no período adequado, *“(...) pois antecede o estágio supervisionado”* (Discente 07), por meio do qual todos os alunos do curso terão, obrigatoriamente, de atuar no ambiente escolar.

Aqueles que responderam negativamente justificaram que a matéria é muito tardia no curso, principalmente por causa do contato com a escola, atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, que proporcionam o contato com pessoas com deficiências antes de cursar a disciplina. Ao responderem a pergunta, alguns discentes afirmaram:

“O período dessa disciplina é insuficiente para aprender sobre as diversas deficiências, não nos dando suporte necessário o bastante” (Discente 15).

“Podia estar no 3º período, para termos uma noção de como podemos estar atuando em determinadas situações possíveis” (Discente 21).

“Porque deveria ser mais no início, uma vez que desde o primeiro período temos contato com a escola nas práticas de ensino” (Discente 14).

Quanto ao período em que deveriam estar inseridas as disciplinas que abordam especificamente a temática da inclusão nos cursos de graduação em Educação Física, Gomes (2007) considera a metade do curso com o momento ideal para que a disciplina seja desenvolvida, já que, nessa fase do curso, os discentes já possuem conhecimentos suficientes para discutir os temas propostos pela disciplina. Para o autor, a disciplina poderia ser contemplada em duas etapas, uma no início do curso, na qual seriam discutidas as questões sociais da deficiência, motivando assim os discentes a abordarem o assunto em outras disciplinas ao longo do curso, e no meio da graduação, pela qual seriam abordados conteúdos específicos da Educação Física Adaptada.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação teórico/prática da disciplina Educação Física Adaptada, já que essa é essencial no processo de formação docente, como explica Pacheco, Barbosa e Fernandes (2019):

A teoria é a forma como o conhecimento se apresenta articulando-se sistematicamente em graus e especificidades, disposto a explicar ou ilustrar ações práticas; enquanto a prática é a constituição da teoria, formulada em ações concretas, podendo ser modificada e modificar as teorias. Considerando esse contexto, fica evidente que ambas se entrelaçam e que a desvinculação destas fragiliza o processo de aprendizagem do sujeito (pp. 334-335).

Ao serem questionados se consideram adequada a relação teoria/prática na disciplina Educação Física Adaptada, 86,9% dos discentes consideraram essa relação satisfatória; 8,9% afirmaram que não achavam adequada a distribuição entre a parte teórica e a prática da disciplina e apenas 4,5% não responderam à pergunta. Dos entrevistados, 86,9% afirmaram ter tido algum tipo de contato com pessoas com necessidades educacionais especiais, durante o processo de formação inicial proporcionado pelo curso de Educação Física.

Os resultados sugerem que tanto a disciplina Educação Física Adaptada, quanto o curso de Educação Física de uma maneira geral, tem se preocupado em oportunizar aos discentes atividades práticas que envolvem pessoas com deficiência.

No tocante aos conteúdos abordados pela disciplina Educação Física Adaptada, os discentes afirmaram que foram discutidas as seguintes temáticas: História da Educação Especial no Brasil; Políticas da Inclusão Escolar; Caracterização e especificidades das deficiências; Prática da Educação Física Adaptada com alunos com deficiência intelectual; Aspectos sociais da inclusão e a Relação família e escola.

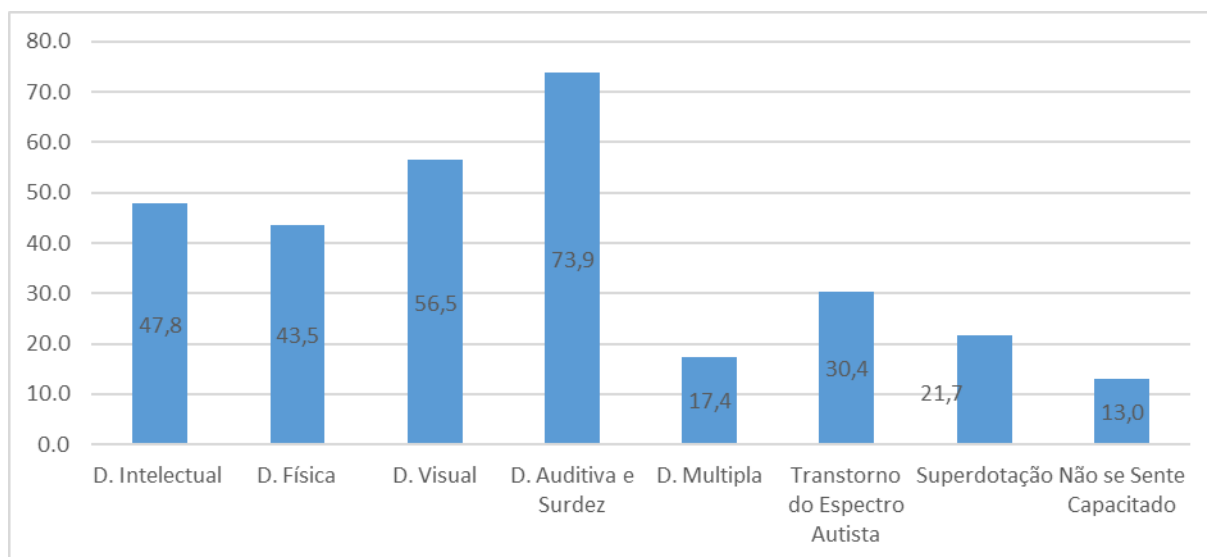
Em relação as temáticas discutidas na disciplina Educação Física Adaptada, Louzada (2017), ressalta:

Os conteúdos voltados à Educação Inclusiva, especificamente ao público-alvo da educação especial que são abordados nos cursos de licenciatura em Educação Física nos dias atuais, oferecem um aporte teórico acerca das características desse grupo, de orientações metodológicas a serem utilizadas com determinadas deficiências, bem como aspectos históricos relacionados a esta temática (p.101).

Ao serem questionados se sentiam capazes para atuar com alunos com deficiência, 73,9% dos discentes afirmaram se sentirem capacitados para atuar com pessoas com deficiência auditiva e surdez. Os alunos também se sentiam capacitados para a atuar com alunos com outros tipos de deficiência, como pode ser observado na Figura 3. Entretanto 13%

dos participantes afirmaram que não se sentiam capacitados para desenvolver atividades para alunos com deficiência nas escolas.

Figura 3- Capacitação para atuar com pessoas com deficiência



Fonte: Elaboração Própria.

A maioria dos discentes, 73,9%, se sente capacitada para atuar com alunos com deficiência auditiva e surdez. Esse resultado pode estar associado ao fato de haver, no currículo do curso, mais de uma disciplina que aborde essa necessidade educacional especial, como LIBRAS e Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas para o Aluno Surdo. De acordo com Casarotto, Rosa e Mazzocato (2012),

A aquisição da LIBRAS é fundamental para auxiliar o professor e o aluno durante as aulas, é um instrumento imprescindível, principalmente para o aluno, visto que esta é considerada pelos surdos como primeira língua. Através da LIBRAS é possível criar um diálogo mais claro para assim compreender o aluno, construindo com ele laços de amizade e confiança, transpassando a barreira da mímica e dos gestos (p.12).

Dos discentes participantes da pesquisa, 56,5% afirmaram que se sentiam capacitados para atuar com alunos com deficiência visual. Esse é um dado importante, pois indica que os futuros professores se consideravam qualificados para desenvolver atividades para esses alunos, proporcionando a inclusão deles nas aulas. Essa constatação contradiz os estudos realizados Costa (2010) e Silva e Souto (2015), que indicam a dificuldade dos professores de Educação Física para atuar com alunos com deficiência visual. É importante ressaltar que as dificuldades citadas nos estudos vão além da capacitação profissional; incluem também a ausência de acessibilidade material e física para elaboração das aulas.

Quanto à capacitação para incluir alunos com deficiência intelectual nas aulas de Educação Física, 47,8% dos futuros professores afirmaram se sentir aptos a atuar com esses alunos. Dessa forma, nota-se que mais da metade dos entrevistados acreditava não estar preparada para atender essa demanda. De acordo com o estudo realizado por Borges (2016), que tinha por objetivo analisar e refletir a política curricular do curso de licenciatura em Educação Física, quanto à formação para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação Básica, os discentes participantes acreditavam não estar preparados para atuar com alunos com deficiência intelectual em ambiente escolar regular. Segundo o autor, questões como o pouco tempo destinado à carga horária da disciplina que aborda a temática, ausência de contato com pessoas com deficiência intelectual, oportunizadas pelo estágio e a ausência de uma preparação específica para a atuação com esses alunos contribuem para essa realidade.

Em relação à inclusão de pessoas com deficiência física nas aulas de Educação Física, 43,5% dos participantes informaram se sentir capazes de atuar com esses alunos. As Orientações para a Implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2015), a deficiência pode ser:

Definida pela alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência do membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzem dificuldades para o desempenho das funções (p.47).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (1997), a maioria das pessoas com deficiência física apresentam características físicas, funcionais e alteração na coordenação motora que se destacam das demais, sendo, portanto, o tipo de deficiência mais visível e identificável, o que pode provocar, no aluno, sentimento de incapacidade e vergonha ao realizar as atividades propostas.

De acordo com Oliveira (2019), as aulas de Educação Física apresentam uma característica própria, que diz a respeito à exposição do corpo, o que acaba por evidenciar “(...) as facilidades/dificuldades motoras nas diversas possibilidades de se movimentar, as alegrias/frustrações de se conseguir ou não fazer determinada atividade e as alterações motoras e/ou sensoriais de uma eventual deficiência” (p. 35). A autora ainda acrescenta que, devido ao processo histórico e às práticas pedagógicas da Educação Física (higienista, militarista e/ou esportivista), as pessoas consideradas menos habilidosas são culturalmente

excluídas das aulas, e essa particularidade se intensifica ainda mais quando se trata de pessoas com deficiência.

Para Magalhães *et.al.* (2016), os professores de Educação Física apresentam dificuldades em incluir alunos com esse tipo de deficiência, pois não sabem como adaptar as aulas. Soma-se a essa situação o fato de que muitas escolas não possuem acessibilidade e não oportunizam o acompanhamento especializado para os professores.

No que diz respeito a pessoas com Transtorno do Espectro Autista, 30,4% dos participantes se declararam capazes de atuar com esses alunos no ambiente escolar. Esse resultado pode refletir o desconhecimento acadêmico sobre o tema. Ao realizar uma pesquisa com o intuito de verificar como os professores de Educação Física lidam com alunos autistas durante as aulas, nas escolas públicas de Jataí, Souza e De Assis (2015) observaram que os docentes, embora classificassem o trabalho com esse público como tranquilo, não conseguiam ministrar aulas com qualidade para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Para esses professores, o desconhecimento foi atribuído à formação inicial e continuada.

Quanto à atuação com pessoas com altas habilidades/superdotação 21,7% indicaram ser capazes de incluir esses alunos nas aulas de Educação Física, e apenas 13% afirmaram que não sentiam capazes de atuar com alunos com esse tipo de necessidade especial. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de os discentes participantes não possuírem conhecimentos específicos sobre as pessoas com altas habilidades/superdotação.

Quando questionados sobre a existência de projetos que envolvam pessoas com deficiências no curso de Educação Física, 91,3% responderam que o curso tem propostas com essa temática. Dentre os discentes que afirmaram ter conhecimento desses projetos, 14% não tinham participado de nenhuma dessas atividades. Aqueles que participaram das atividades, citaram os seguintes projetos: Ação pelo Movimento (AMO); PIBID; Mover-se para a Vida Ativa UFVJM, Projeto com Idosos com sequelas de AVC e AVE em processo de reabilitação e Atuação em Escola Pública.

Com o intuito de compreender melhor os projetos citados pelos discentes, foi realizada uma busca na página oficial⁷ do curso, no dia 28/08/2019, com o objetivo de identificar objetivos dos projetos e se estes ainda se encontravam ativos.

O projeto Ação pelo Movimento (AMO) é apresentado na página oficial do curso de Educação Física como: Atividades lúdicas no processo de (re) habilitação de crianças com comprometimento neurofisiológico, e ainda de acordo com a página:

⁷ Disponível na página: <<https://educacaofisicaufvjm.wordpress.com/extensao-2/>>.

Os objetivos gerais são propiciar à criança atendida no Centro de Reabilitação (CER IV), do município de Diamantina, a prática de atividades lúdicas, com finalidades recreativas e de promoção de desenvolvimento psicomotor, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida e do restabelecimento da saúde. (SILVA e OLIVEIRA, 2019)

O projeto tem como público-alvo crianças, jovens e adultos que recebem atendimento ou que estejam acompanhando algum paciente no Centro de Reabilitação (CER) e que tenham interesse em participar das atividades propostas. Ainda de acordo com página, não existe limite de vagas, tanto para atuação dos discentes de Educação Física nem para as pessoas que serão beneficiadas pelo projeto. As reuniões para a discussão das intervenções acontecem uma vez por semana. Não foi possível identificar, na página, quantos discentes participavam do projeto, e quantas pessoas foram e/ou são beneficiadas, bem como informações de quando o projeto começou e se as atividades ainda são realizadas.

Sobre a participação nos projetos os discentes descreveram:

“No 1º período participei do projeto Ação pelo Movimento que era realizado no núcleo de reabilitação de Diamantina com crianças com diversos tipos de deficiência. Lá desenvolvíamos várias atividades com os pacientes no tempo de espera entre uma consulta e outra” (Discente 22).

“Projeto AMO – eram desenvolvidas atividades no CER, com todas as crianças que estavam presentes e que queriam participar das atividades propostas, as atividades eram elaboradas de forma que pudesse atender qualquer necessidade dos participantes. Gostei muito de participar do projeto por ser uma forma de conhecer diversas deficiências, participei por média de 06 meses” (Discente 18).

“Eu participei do projeto AMO, que no decorrer dele aprendi a elaborar brincadeiras que desse para todos os tipos de deficiências. E foi um aprendizado maravilhoso” (Discente 04).

“Participei do Projeto AMO em meu 1º período. Este projeto acontecia no CER, no qual íamos brincar com as crianças enquanto estas esperavam para ser atendidas. Fazíamos várias brincadeiras, levávamos jogos, para aprimorar o lúdico das crianças. Participei durante todo o meu primeiro período da faculdade” (Discente 17).

“No primeiro período, projeto AMO no CER de Diamantina. Uma vez por semana preparávamos atividades para serem desenvolvidas com os pacientes (crianças na maioria), enquanto esperavam para serem atendidas. Particpei apenas um período, pois não conseguia me adaptar didaticamente com as deficiências” (Discente 02).

De acordo com fala dos discentes, o projeto AMO proporcionou, para a maioria dos participantes, uma experiência positiva de aprendizado e de conhecimento prático dos tipos de deficiências, assim como as adaptações necessárias para que todos possam participar, com segurança, das atividades propostas. Entretanto, o fato de acadêmicos do primeiro período terem participado do projeto é interessante, visto que os discentes, no início da faculdade, ainda não possuem conhecimentos específicos sobre as questões relativas às pessoas com deficiência. A página do curso em que constam os objetivos do projeto não apresenta os critérios utilizados na seleção dos participantes, portanto, não foi possível aprofundar a discussão a esse respeito.

Outro projeto mencionado pelos participantes foi o Mover-se na UFVJM Para Vida Ativa: Atividade Física Adaptada Para Pessoas Com Deficiência Física, que tem por objetivo “oportunizar espaço para a prática de atividade física regular, nas modalidades basquetebol em cadeira de rodas, voleibol adaptado, ginástica geral e atividades aquáticas.” (JESUS, 2019). Na página do curso, somente é informado o objetivo do projeto e o professor coordenador. Dessa maneira, não foi possível identificar outras informações a respeito das atividades desenvolvidas e se o projeto ainda está ativo.

Sobre esse projeto, o Discente 14 discorreu:

“O projeto ‘Mover-se para a vida ativa na UFVJM’ que consistia na realização de atividades físicas para senhoras com mobilidade reduzida e a prática de natação e basquetebol com cadeirantes (lesados medulares e paralisia cerebral)” (Discente 14).

No que diz respeito ao PIBID, o Discente 12, afirmou que, durante sua participação no projeto, teve contato com um aluno autista, e que esse quase não era incluído nas atividades. O Discente 24, relatou que não participou de nenhum projeto, porém, teve uma vivência com pessoas com deficiência durante uma aula prática.

Em relação aos conhecimentos teóricos para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais adquiridos durante o processo de formação de inicial, 47,8% dos

entrevistados consideraram que adquiriram conhecimentos satisfatórios. Já sobre os conhecimentos práticos, apenas 43,5% dos discentes declararam que conhecimentos práticos obtidos durante a formação inicial foram suficientes para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ao serem questionados se a temática da inclusão foi abordada por outras disciplinas, além da disciplina Educação Física Adaptada, 69,5% dos discentes afirmaram que sim e 30,5% declararam que o tema não foi discutido em outros contextos. Ao responderem a esta questão, uma parcela significativa dos discentes tratou do tema de maneira genérica, não especificando uma disciplina apenas, como pode ser observado na fala a seguir:

“Em geral disciplinas de esporte e educação” (Discente 09).

Dessa forma, os dados foram agrupados em categorias, visando a um melhor entendimento das respostas obtidas. Assim, 56,25% dos discentes afirmaram que a temática da inclusão foi discutida nas disciplinas relacionadas com a Psicologia, presente na matriz curricular; 50% declararam que o tema foi abordado nas disciplinas que envolvem questões relativas ao Esporte; 25% informaram que disciplina de LIBRAS discutiu o assunto; mesma porcentagem (25%) indicou a disciplina de Educação e 6,25% dos participantes alegaram que a questão foi debatida nas aulas de Anatomia.

Esses resultados indicam que o curso discute a temática das pessoas com deficiência e a Educação Física de uma maneira geral, não ficando esse debate presente somente na disciplina Educação Física Adaptada. De acordo com Borella (2010), somente as disciplinas específicas que discutem a temática da inclusão, nos cursos de formação inicial em Educação Física, não são suficientes para formar profissionais aptos a atuarem com pessoas com necessidades educacionais especiais em ambiente inclusivo. Para ele, é necessário que outras disciplinas desenvolvam a temática ao longo desse processo de formação, contribuindo para a formação mais eficiente dos futuros docentes.

Em relação à carga horária destinada à disciplina de Educação Física Adaptada, 43,5% responderam que consideravam a carga horária adequada. Já quanto à nomenclatura da disciplina, 78% acreditavam que a terminologia utilizada era adequada. De acordo com Borella (2010), a nomenclatura “Educação Física Adaptada” é mais utilizada pelos cursos de Educação Física para designar a disciplina que aborda a temática da Educação Física para pessoas com deficiência no Brasil.

Quanto ao engajamento dos alunos em seminários, cursos ou congressos que abordaram ou eram voltados para a temática da educação inclusiva, 82,6% dos alunos afirmaram não ter participado das atividades citadas acima. Quando questionados sobre a participação em eventos que tinham, como tema, a Educação Física adaptada, 87% dos discentes declararam não ter participado de nenhum evento. Em contrapartida a essa realidade, 56,5% dos discentes declararam ter interesse em fazer cursos de especialização, capacitação e aperfeiçoamento na área de educação inclusiva e, especificamente, na de Educação Física Adaptada.

Esses dados sugerem que os discentes não buscam adquirir conhecimentos e experiências a respeito da inclusão escolar e da Educação Física Adaptada em outros ambientes formadores, durante o processo de formação inicial. Entretanto, pretendem dar continuidade aos estudos sobre a temática em cursos de formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de pessoas com deficiência em ambientes regulares de ensino é um direito garantido e orientado por leis que, entre outros objetivos, buscam viabilizar uma educação de qualidade a essas pessoas. Entretanto, somente a legislação vigente não é capaz de manter e sustentar a educação inclusiva, é preciso ir além.

Diante da realidade da escola inclusiva, é necessário formar e capacitar professores aptos a atuarem em contexto inclusivo. Entre esses profissionais, encontra-se o professor de Educação Física, que, como integrante da comunidade escolar, não deve estar alheio às propostas de inclusão.

O processo de formação inicial em Educação Física para atuar em contexto inclusivo começa antes da sala de aula; ele tem início na formulação e estruturação do curso, assim como nos princípios e diretrizes presentes no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Sendo assim, o PPC é um importante documento norteador e estruturador do processo de formação inicial docente.

Ao formular o PPC, os cursos de graduação devem atender aos princípios legais que orientam e ratificam sua legitimidade. Essas orientações são estabelecidas pela Deliberação nº07/2000, que dispõe sobre a autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos, oferecidos por Instituições de Ensino Superior. Diante das determinações previstas no documento e após a análise do PPC, é possível afirmar que o documento segue as diretrizes estabelecidas pela legislação vigente.

Quanto à educação inclusiva, é possível observar que no PPC não há referência direta sobre a formação de professores para atuar em contexto inclusivo; entretanto, o documento expressa a importância de se formar docentes críticos e reflexivos quanto às diversas formas de cultura corporal de movimento, além de profissionais capazes de assumir a diversidade dos alunos e qualificados para lidar com as diferenças.

No currículo do curso, existem três disciplinas que abordam diretamente a questão das pessoas com deficiência: Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas para o Aluno Surdo, LIBRAS e a Educação Física Adaptada.

A disciplina LIBRAS está presente no currículo do curso, atendendo aos princípios estabelecidos pela Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como meio de expressão e comunicação e estabelece que os sistemas de ensino superior devem garantir o ensino desta em cursos de formação de licenciatura. Entretanto a disciplina

não apresenta uma abordagem específica da temática com as questões pertinentes ao ensino da Educação Física.

O curso disponibiliza, em seu currículo, a disciplina Educação Física Escolar e Práticas Pedagógicas para o Aluno Surdo, que possivelmente pode discutir, com mais ênfase, a questão do aluno surdo nas aulas de Educação Física, porém, não foi possível localizar informações nos documentos analisados que pudessem ampliar o debate sobre o tema.

A disciplina Educação Física Adaptada está inserida no currículo, considerando o Parecer CNE/CES nº 215, de 11 de março de 1987, que dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua caracterização, mínimos de duração e conteúdo; e a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, e apresenta de acordo com o PPC uma carga horária teórica e prática.

Em relação à parte teórica, os temas mais abordados dizem respeito aos aspectos culturais, históricos e sociais das pessoas com deficiência; preconceito; inclusão; concepções a respeito da Educação Física Adaptada; noções e características dos diferentes tipos de deficiência. No tocante à parte prática, não foi possível identificar como esta ocorre. Entretanto, de acordo com os discentes participantes da pesquisa, a disciplina apresenta uma relação teórico/prática adequada.

De acordo com os questionários analisados, 78% dos discentes reconheceram o direito à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes regulares de ensino. Entretanto, foram poucos aqueles que acreditavam que há diferenças entre as políticas de inclusão e de integração. Esse fato pode prejudicar a atuação desses futuros professores quando forem lecionar para alunos com deficiência, pois os docentes podem acabar realizando a integração ao invés da inclusão escolar.

O não entendimento correto dos conceitos de integração e inclusão escolar pode dificultar ou anular a participação efetiva dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física, já que os docentes podem não compreender as dificuldades e as particularidades dos discentes e, com isso, deixarem de realizar as adaptações necessárias para que esses alunos possam participar, com segurança, das atividades propostas.

Apesar de 48% dos participantes considerarem que não há diferenças entre a integração e a inclusão escolar, de maneira geral, os discentes souberam identificar quem é o público-alvo da Educação Especial; demonstraram também compreender que é necessário realizar adaptações estruturais, físicas e metodológicas para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, além de discutir as questões referente à aceitação e à promoção da diversidade.

Quanto à formação inicial docente, o curso oferece aos alunos, por meio de projetos de extensão, a oportunidade de atuar com pessoas com deficiência. Essa experiência proporcionou, para a maioria dos discentes, reflexões a respeito da prática pedagógica voltada para inclusão, sendo analisada como um ponto positivo para a formação profissional. Dessa forma, entende-se que os projetos de extensão, estágios supervisionados e as disciplinas que têm a Prática como Componente Curricular são fundamentais para o processo de formação inicial docente.

Em relação à capacitação para atuação na educação inclusiva, a maioria dos discentes relatou que se sente capacitada para incluir alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Embora a maior parte não tenha participado, ao longo do processo de formação inicial, de cursos, seminários ou palestras sobre temática a educação especial e a Educação Física Adaptada, nota-se o interesse de uma parcela significativa em realizar cursos de capacitação profissional, voltados para área, por meio da formação continuada.

Cabe aqui registrar a dificuldade obtida na aplicação dos questionários, devido à não adesão de alguns discentes ao estudo e à ausência de outros no dia marcado para a realização da pesquisa, reduzindo o quantitativo de estudantes participantes.

Os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que o curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM promove a formação inicial para a atuação em contextos inclusivos de maneira adequada, proporcionando uma formação crítica e reflexiva, que oportuniza trabalhar e desenvolver ações sobre questões relativas à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular.

A disciplina Educação Física Adaptada aborda e desenvolve temáticas pertinentes, capacitando os alunos para realizarem as adaptações necessárias, para que todos possam participar das aulas de Educação Física, com qualidade e segurança. Entretanto, alguns resultados aqui encontrados sugerem que a temática da inclusão poderia ser discutida em duas vertentes na Educação Física Adaptada: uma como viés mais teórico, que envolvesse questões históricas, sociais e legais e outra voltada para temas específicos dos tipos de deficiência e para as adaptações necessárias à inclusão.

Entende-se que a formação inicial em Educação Física é um dos principais aspectos articuladores da inclusão, mas não é o único. Mesmo que os cursos de graduação ofereçam uma formação docente adequada, estruturada em políticas e ações que busquem transmitir conhecimentos e experiências aos discentes, a inclusão só será, de fato, realizada quando as barreiras atitudinais forem desfeitas.

Os caminhos trilhados ao longo desta pesquisa fizeram mais do que atingir os objetivos por ela propostos: oportunizaram novas perspectivas, direcionamentos, ampliação dos conhecimentos a respeito da Educação Física, inclusão e o processo de formação inicial docente, além de inquietações, interrogações e dilemas. Indagações que deverão ser analisadas e discutidas em outras pesquisas, por meio de estudos futuros, pois entende-se que a educação inclusiva, assim como a Educação Física, está em constante construção, e, portanto, deve ser debatida e investigada sob outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Desporto adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade**. 1997. 140f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BARBANTI, Valdir José. **Dicionário de Educação Física e do esporte**. São Paulo: Manole, 1994.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra; LOZANO, Daniele; GOMES, Claudía. O processo inclusivo nos municípios de Araras e Alfenas no entendimento de licenciandos bolsistas do PIBID. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.11, n. 03, pp. 1496-1518, out. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6017/5922>>. Acesso em: 12 mar.2019.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Papirus Editora, 1998.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.

BORELLA, Douglas Roberto. **Atividade Física Adaptada no contexto das Matrizes Curriculares dos Cursos de Educação Física**. São Carlos: UFSCar, 2010. Tese (Doutorado em Educação Especial) 166 p. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BORGES, Everton Cardoso. **Formação de professores para inclusão de pessoas com deficiência intelectual: análise de um currículo de licenciatura em Educação Física**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, 2016.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES: Corpo e Educação**, n.48, pp.69-88, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2019.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de educação Especial. **Relatório de Atividades da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes**. Brasília, 1991.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

_____. Lei Federal n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, 22 dez. 1996.

_____. **Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. 1997.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Estadual de Educação-SP. Deliberação nº 07/2000. **Dispõe sobre autorização para funcionamento e reconhecimento de cursos e habilitações novos oferecidos por Instituições de Ensino Superior**. São Paulo: CEE-SP, 2000.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de avaliação de cursos de graduação. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a.

_____. Portaria nº 154, de 24 de janeiro de 2008. Cria os Núcleos de Apoio à Saúde da Família–NASF. **Diário Oficial da União**, 2008b.

_____. Conferência nacional de educação (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Brasília, DF: MEC, 2010a.

_____. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-norma-pe.html>>. Acesso em 22 mai.2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 2011.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasil, 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp00203072015pdf/file>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

_____. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 243, p. 48, 19 dez. 2018b. Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 Jun. 2019.

CHAGAS, Camila dos Santos; GARCIA, Jeferson Diogo de Andrade. Educação Física no Brasil: apontamentos sobre as tendências constituídas até a década de 80. **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 15, n. 154, 2011.

CHICON, José Francisco. **Inclusão na Educação Física escolar:** construindo caminhos. 2005. 484 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, José Francisco. Inclusão e exclusão no contexto da Educação Física escolar. **Movimento**, v. 14, n. 1, p. 13-38, 2008.

CHICON, José Francisco; PETERLE, Ludmila Lima; DE SANTANA, Monique Adna Galdino. Formação, Educação Física e inclusão: um estudo em periódicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2. p. 30-45. Abr. /jun2014.

CHIMENTÃO, Lílian Kemmer. O significado da formação continuada docente. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – Uel. Londrina.** Jun/2009. Disponível em: <<http://oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/2172/1128>>. Acesso em: 08 ago.2019.

CIDADE, Ruth Eugênia. FREITAS, Patrícia Silvestre. Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola. **Integração**, v. 14 – Edição Especial - Educação Física Adaptada, p. 27-30, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2ed. São Paulo: Cortez, 2012. 200 p.

COSTA, Vanderlei Balbino da. Inclusão escolar na Educação Física: reflexões acerca da formação docente. **Motriz: rev. educ. fis. (Online)**, Rio Claro. v. 16, n. 4, p. 889 899. Out/Dez. 2010. Disponível em:

< <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3810>>. Acesso em: 07 ago. 2019.

CASAROTTO, Verônica Jocasta; ROSA, Cristian Leandro Lopes da; MAZZOCATO, Ana Paula Facco. **Educação Física e o aluno surdo**. In: XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, XI Seminário Interinstitucional, II Curso de Práticas Socioculturais Interdisciplinares e I Encontro Estadual de Formação de Professores “Conhecimento & Interdisciplinaridade”. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Educacao%20e%20desenvolvimento%20humano/artigo/educacao%20fisica%20e%20o%20aluno%20surdo%20.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CRUZ, Gilmar de Carvalho; FERREIRA, Júlio Romero. Processo de formação continuada de professores de Educação Física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 163-180, 1 jun. 2005.

DA COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. Educação Física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 27-42. Mai. 2004.

DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Journal of Physical Education**, v. 8, n. 1, p. 21-27, 1997.

FEMINELLA, Anna Paula; LOPES, Laís Figueirêdo. Disposições Gerais/Da Igualdade e da não Discriminação e Cadastro-Inclusão; IN: SETUBAL, Joyce Markezim; FAYAN, Regina Alves Costa (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC: 2016.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011.

FIGUEIREDO, Marcione Barreto. **Educação Física uma abordagem interdisciplinar através do jogo: estudo com alunos Síndrome de Down de 09 a 14 anos na APAE - Macapá**. 2012. xi, [68] f., il. Monografia (Licenciatura em Educação Física) -Universidade de Brasília, Macapá-AP, 2012.

FILUS, Josiane Fujisawa; JUNIOR, Joaquim Martins. Reflexões sobre a formação em Educação Física e a sua aplicação no trabalho junto às pessoas com deficiência. **Journal of Physical Education**, v. 15, n. 2, p. 79-87, 2004.

FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91199>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física progressista**. São Paulo. Edições Loyola, 1991.p.63.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, p. 44-45, 2002.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. SciELO-EDUERJ, 2012.

GOMES, Nilton Munhoz. **Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior públicas do estado do Paraná**. 198f. 2007. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.2007.

GONÇALVES, Viviane Oliveira. **Estudo da disciplina Educação Física adaptada nas instituições de ensino superior**. 2002. 147p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, SP, São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. Educação Física escolar: Atitudes e valores. **Motriz**, v.7, n. 1, p. 17-22, 2001.

GUENTHER, Zenita Cunha. Dotação e talento: reconhecimento e identificação. **Revista Educação Especial**, n. 28, p. 195-208, 2006.

HAAS, Célia Maria. Projetos pedagógicos nas instituições de educação superior: aspectos legais na gestão acadêmica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**. v. 26, n. 1, abr. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19688/11472>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

JESUS, Marcelo Siqueira. **Mover-se na UFVJM para vida ativa: atividade física adaptada para pessoas com deficiência física**. Disponível em: <https://educacaofisicaufvjm.wordpress.com/extensao-2/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

JIMÉNEZ, Rafael Bautista. (1997). Uma Escola para Todos: A Integração Escolar. In Bautista (org.) Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro. *Apud* SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2019.

LIMA, Sonia Maria Toyoshima. **Educação Física Adaptada: proposta de ação metodológica para formação universitária**. 2005. 187 f. 2005. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado)–Curso de Educação Física, Unicamp, Campinas. 2005.

LOPES, Adilson da Costa; MATA, Vilson Aparecido. **Educação Física escolar: passando pelas pedagogias tradicional, nova e buscando a contextualização**. Disponível

em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1131-4.pdf>>. Acesso em 20 out, 2019. v. 11, p. 12, 2015.

LOUZADA, Juliana. Cavalcante de. Andrade. **INCLUSÃO EDUCACIONAL: em foco a formação de professores de Educação Física**. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Roberto Carlos; CORREIA, Helen Cristina. Formação de professores: experiência com o tema das altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial em Debate**, n. 01, p. 120-136, 2016.

MAGALHÃES, Lídia et al. EDUCAÇÃO FÍSICA E DEFICIÊNCIA FÍSICA: capacitação e postura do professor diante a inclusão. **Caderno Científico FAGOC de Graduação e Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, 2016.

MAHL, Eliane; MUNSTER, Mey de Abreu van. Análise das Dissertações e Teses do PPGEEES/UFSCar na Interface Educação Física e Educação Especial. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 21, n. 2, p. 299-318, 2015.

MARCON, Silvana Regina. Ampessan. **Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação**. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. II Congresso Internacional IGLU. Florianópolis, dez, 2011.

MAUERBERG-DE-CASTRO, Eliane. **Atividade Física Adaptada**. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

MAUERBERG-DECASTRO, E. et al. Attitudes about inclusion by educators and physical educators: Effects of participation in an inclusive adapted physical education program. Motriz. **Revista de Educação Física**, v. 19, n. 3, p. 649–661, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MINAS GERAIS. **Diretoria de Educação Especial. Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Dezembro de 2013. Versão atualizada em junho de 2014. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/A_Educacao_Especial_Perspectiva%20Inclusiva_18cmx25cm.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **PDE/UEL, Londrina**, 2009. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-6.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

NIQUINI, Cláudia Mara. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Como Tempo e Espaço de Formação: Uma Análise do Subprojeto PIBID/Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)**. 2015. 256 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Flávia Fernandes de. Dialogando sobre educação, Educação Física e inclusão escolar. **Revista Digital Buenos Aires**. a. 8. n. 51, Ago 2002. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd51/educa1.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 875-890, 2013.

OLIVEIRA, Sandra Regina Garijo de. **A Educação Física e a inclusão de pessoas com deficiência na escola: uma revisão sistemática-integrativa**. (2019). 221fls. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 153-169, 2003.

PACHECO, Willyan Ramon de Souza; BARBOSA, João Paulo da Silva; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, n. 2, suplementar, p. 332- 340, 2017.

PALLA, Ana Claudia; MAUERBERG-DECASTRO, Eliane de. Atitudes de professores e estudantes de Educação Física em relação ao ensino de alunos com deficiência em ambientes inclusivos. **Revista da Sobama**, v. 9, n. 1, p. 25-34, 2004.

PAZIN, Nailze Pereira de Azevêdo. **Esporte para Todos (EPT): a reinvenção da alegria brasileira (1971-1985)**. (2014). 395 fls. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC. 2014.

PEDRINELLI, Verena. Junghahnel. Educação Física adaptada: conceituação e terminologia. In: PEDRINELLI, Verena. Junghahnel. Educação Física e desporto para pessoas portadoras de deficiência. Brasília: MEC/Sedes, 1994. p. 7-10.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p. 109-124, 2011.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

RODRIGUES, David. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, n. 24-25, p. 73-81, 2017.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista brasileira de educação especial**, v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

ROSSETTO, Elisabeth; ZINI, Rodrigo; RIBEIRO, Elizete Gonçalves. A disciplina de libras em cursos de licenciatura em Educação Física. **Revista Sinalizar**, v. 3, n. 2, p. 87-101, 2018.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141373722005000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 set. 2019.

SASSAKI, Romeu. Kazumi. (2002). **Paradigma da inclusão e suas implicações educacionais**. Recuperado de <<http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf>>. Acesso em 24 jan. 2017.

SILVA, Claudio Silvério; Souza NETO, Samuel; DRIGO, Alexandre Janotta. Os professores de Educação Física Adaptada e os saberes docentes. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, v. 15, n. 3, p. 481-492, 2009.

SILVA, Cláudio Silvério da. **A Educação Física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de Educação Física**. 2011. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96048>>. Acesso em: 24/05/2019.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 13, p. 135-153, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jan. 2019.

SILVA, Joale Jefferson da; SOUTO, Elaine Cappellazzo. A pessoa com deficiência visual: considerações sobre a sua participação nas aulas de Educação Física. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 181-192, dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13901>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

SILVA, Hilanna Mayara Lessa; BEZERRA, Ada Augusta Celestino; DOS SANTOS, Blenda Joyce. Caracterizando a década de 1980 no Brasil: Em busca da identidade da Educação Física. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

SILVA, Flávia Gonçalves da; OLIVEIRA, Sandra Regina Garijo de. **Atividades lúdicas no processo de (re)habilitação de crianças com comprometimento neurofisiológico**.

Disponível em: < <https://educacaofisicaufvjm.wordpress.com/extensao-2/>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física inclusiva na escola: em busca de uma escola plural**. Sprint, 2009. 254p.

SOUZA, Calixto Júnior de. Entre o adaptar e o incluir: uma abordagem interdisciplinar da disciplina de Educação Física adaptada. **Revista da Sobama**, p. 31-34, 2014.

SOUZA, Jessica Rezende; DE ASSIS, Renata Machado. Alunos autistas nas aulas de Educação Física: limites e possibilidades do trabalho cotidiano. **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE) do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED)**, v. 6, 2015.

STRAPASSON, Aline Miranda; CARNIEL, Franciele. A Educação Física na educação especial. **Revista Digital, Buenos Aires**, ano, v. 11, 2007.

UFVJM. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física**. Diamantina-Mg. Fev.2014. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/cursos/educacao-fisica.html>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos–Satisfação das necessidades básicas de Ensino e Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

_____ **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais**. 1994.

VIRGOLIM, Ângela Maria. Rodrigues. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, 2007.

APÊNDICE 1

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidada (o) a participar de uma pesquisa intitulada: “Educação Física e inclusão: análise da formação inicial na perspectiva do projeto pedagógico e dos discentes”, em virtude de ser aluno do curso de licenciatura em Educação Física e já ter cursado a disciplina Educação Física Adaptada.

O objetivo desta pesquisa é analisar a formação inicial em cursos de graduação em Educação Física no que se refere à educação inclusiva, especificamente, à Educação Física Adaptada.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida por Daniela Souza Siqueira, educadora física, mestranda do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFVJM e orientada pela professora Dra. Bárbara Carvalho Ferreira, docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM, em Diamantina- MG.

Caso aceite participar da pesquisa, sua forma de participação consistirá em responder a um questionário, em data e horário agendado com antecedência. O tempo previsto para sua participação será aproximadamente 20 minutos.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa, o que garante seu anonimato, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado valor algum para a execução desta pesquisa, não havendo gastos e previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Os riscos aos quais você poderá ser exposto são inerentes ao questionário, como desconforto ao responder a alguma pergunta e à exposição dos dados pessoais. Os riscos poderão ser minimizados por meio do seu anonimato, e da realização da pesquisa em local apropriado. Além disso, você poderá se recusar a responder qualquer pergunta do questionário, ou desistir da participação na pesquisa em qualquer momento sem prejuízo, resguardando-o.

Como benefícios da presente pesquisa, que serão indiretos aos participantes, poderão ocorrer direcionamentos, discussões e possíveis encaminhamentos para orientar a

reformulação do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM, no que se refere, por exemplo, a inserção de unidades curriculares, estágios, entre outras atividades, relacionadas à educação inclusiva e Educação Física adaptada.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenadora do Projeto: Daniela Souza Siqueira.

Endereço: Rua José Aguilar de Paula, 180, Santo Inácio, Diamantina - MG.

Telefone: (38) 988113801.

Consentimento

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –
Diamantina/MG CEP39100000
Tel.: (38)3532-1240 –
Coordenador: Prof. Disney Oliver Sivieri Junior
Secretaria: Ana Flávia de Abreu
Ecep.secretaria@ufvjm.edu.br

APÊNDICE 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri



QUESTIONÁRIO

Prezado(a) discente,

O presente questionário visa identificar e analisar seus conhecimentos, percepções e ideias a respeito da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, e também sobre aspectos que envolvem sua formação para atuação na perspectiva da educação inclusiva, o que abrange temáticas discutidas na disciplina Educação Física Adaptada.

Para responder ao questionário, você deve assinalar apenas uma alternativa em cada afirmação, correspondendo àquela que melhor expressa seu grau de concordância. Desde já agradeço sua colaboração.

QUESTIONÁRIO

Número controle: _____ (a ser preenchido pela pesquisadora)

I. Informações gerais

Nome: _____

Gênero: Feminino:

Idade: _____

Masculino:

E-mail: _____

Ano de ingresso na UFVJM: _____ Período que está cursando: _____

Período em que cursou a disciplina “Educação Física Adaptada”: _____

Tem experiência com a docência? Sim Não

Em caso de resposta afirmativa, qual experiência?

II. Questões relativas à educação inclusiva

2.1) A política de educação inclusiva prevê o direito à matrícula em escolas regulares para todas as pessoas com necessidades educacionais especiais.

- 1. DISCORDO TOTALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 2. DISCORDO PARCIALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 3. CONCORDO TOTALMENTE COM A AFIRMAÇÃO.

2.2) As políticas de Integração e Inclusão escolar têm os mesmos princípios, ou seja, têm as mesmas propostas.

- 1. DISCORDO TOTALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 2. DISCORDO PARCIALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 3. CONCORDO TOTALMENTE COM A AFIRMAÇÃO.

2.3) O público-alvo da educação especial abrange as seguintes necessidades educacionais especiais:

(Marque uma ou mais alternativa (s))

- Deficiência intelectual (incluindo alunos com síndrome de *Down*)
 - Deficiência física (incluindo alunos com paralisia cerebral)
 - Deficiência visual
 - Deficiência auditiva e surdez
 - Deficiência múltipla
 - Transtorno do Espectro Autista
 - Altas habilidades/superdotação
 - Outras.
- Quais?

2.4) A política de inclusão escolar contempla também a área da Educação Física.

- 1. DISCORDO TOTALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 2. DISCORDO PARCIALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 3. CONCORDO TOTALMENTE COM A AFIRMAÇÃO.

2.5) Para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais a disciplina de Educação Física deve:

(a) Realizar adaptações metodológicas, como, por exemplo, alteração de alguma atividade para que o aluno possa participar da aula.

- 1. DISCORDO TOTALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 2. DISCORDO PARCIALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 3. CONCORDO TOTALMENTE COM A AFIRMAÇÃO

(b) Realizar adaptações estruturais, por exemplo, eliminação de barreiras arquitetônicas.

- 1. DISCORDO TOTALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 2. DISCORDO PARCIALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 3. CONCORDO TOTALMENTE COM A AFIRMAÇÃO

(c) Discutir questões atitudinais como, por exemplo, aceitação e promoção da diversidade dos alunos.

- 1. DISCORDO TOTALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 2. DISCORDO PARCIALMENTE DA AFIRMAÇÃO.
- 3. CONCORDO TOTALMENTE COM A AFIRMAÇÃO

2.6) Acredito que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais podem participar das aulas de Educação Física. Se sua resposta foi afirmativa, quais são essas deficiências? E por quê?

Sim Não

III. Questões relativas à formação inicial

3.1) Você considera adequado o período em que a disciplina Educação Física adaptada é ofertado nessa instituição? Por quê?

Sim Não

3.2) Você considera a relação teoria/ prática adequada na disciplina Educação Física adaptada?

Sim

Não

3.3) Durante o seu processo de formação inicial você teve contato com pessoas com necessidades educacionais especiais proporcionados pelo curso de Educação Física?

Sim

Não

3.4) A disciplina Educação Física adaptada que cursei abordou (pode ser assinalada nessa questão mais de uma alternativa):

- A história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil
- As políticas da inclusão escolar, inclusive da Educação Física adaptada
- Caracterização e especificidades das deficiências
- A prática da Educação Física adaptada com alunos com deficiência intelectual
- Aspectos sociais da inclusão
- Relação familiar e inclusão escolar
- Nenhuma das opções anteriores
- Outras. Quais?

3.5) Me sinto capacitado(a) para atuar com alunos com (Pode ser assinalada nessa questão mais de uma alternativa):

- Deficiência intelectual (incluindo alunos com síndrome de *Down*)
- Deficiência física (incluindo alunos com paralisia cerebral)
- Deficiência visual
- Deficiência auditiva e surdez
- Deficiência múltipla
- Transtorno do Espectro Autista
- Altas habilidades/superdotação
- Outras. Quais?

- Nenhuma das opções acima

3.6) O curso de Educação Física da instituição em que estudo possui projetos que envolvem pessoas com deficiências (projetos de extensão, PIBID, entre outros).

Sim

Não

(a) Em caso de resposta afirmativa, você já participou de algum desses projetos? Qual(is)?

Descreva sua experiência e o tempo que em que permaneceu no projeto.

3.7) Sinto que adquiri ao longo do meu processo de formação inicial conhecimentos teóricos suficientes para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sim

Não

3.8) Sinto que adquiri ao longo do meu processo de formação inicial conhecimentos práticos suficientes para atuar com pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sim

Não

3.9) A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais foi abordada em outras disciplinas ao longo do curso, não somente na disciplina Educação Física Adaptada.

Sim

Não

Se a resposta for afirmativa, quais disciplinas abordaram o tema?

3.10) Considero adequada a carga horária destinada a disciplina Educação Física adaptada.

Sim

Não

3.11) Considero adequada a nomenclatura “Educação Física adaptada” para designar a disciplina que aborda a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sim

Não

3.12) Durante o meu processo de formação inicial participei de cursos, seminários ou congressos que abordavam a temática da educação inclusiva (sem abordar a o tema da Educação Física adaptada).

Sim

Não

3.13) Durante o meu processo de formação inicial participei de cursos, seminários ou congressos que abordavam a temática da Educação Física adaptada.

Sim

Não

3.14) Após me formar, tenho interesse em fazer cursos de especialização, capacitação e aperfeiçoamento na área da educação inclusiva, mais especificamente da Educação Física adaptada.

Sim

Não

APÊNDICE 3

ASSINATURA COORDENADOR DO CURSO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

CARTA DE CONCORDÂNCIA DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E
MUCURI.

Eu, Daniela Souza Siqueira, responsável pela pesquisa intitulada: "Educação física e inclusão: análise da formação inicial na perspectiva do projeto pedagógico e dos discentes", orientada pela professora Dra. Bárbara Carvalho Ferreira, docente da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, campus Diamantina MG, venho solicitar ao professor Geraldo de Jesus Gomes, coordenador do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM, autorização para o desenvolvimento da pesquisa com os discentes do curso dessa instituição.

A pesquisa tem como objetivo analisar a formação inicial em cursos de graduação em Educação Física no que se refere à educação inclusiva, mais especificamente à Educação Física Adaptada.

Caso autorizada, a pesquisa será realizada com os discentes do curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM que já tenham cursado a disciplina educação física adaptada, e estejam cursando os três últimos períodos do curso. Será agendado com a coordenação do curso, o melhor horário para aplicação do questionário aos discentes que queiram participar da pesquisa. O tempo previsto para sua participação será aproximadamente 20 minutos. Dos alunos que responderem o questionário, serão selecionados aproximadamente 10% para responderem a uma entrevista, que será realizada individualmente e em local mais silencioso e melhor, livre de ruídos e interrupções. O tempo previsto para sua participação será aproximadamente 45 minutos.

Os riscos aos quais estarão expostos os participantes da pesquisa são inerentes à própria coleta de dados, entrevista e questionário, além da exposição das informações cedidas por eles, sendo estes minimizados através do sigilo e anonimato dos participantes da pesquisa e da realização da entrevista em sala separada, somente com presença da pesquisadora e do coordenador ou vice coordenador, resguardando o profissional e minimizando os efeitos da falta de privacidade do mesmo.

Como benefícios da presente pesquisa, poderão ocorrer direcionamentos, discussões e possíveis encaminhamentos para orientar a reformulação do Projeto Político Pedagógico do


curso de licenciatura em Educação Física da UFVJM, no que se refere, por exemplo, a inserção de unidades curriculares, estágios, entre outras atividades, relacionadas à educação inclusiva e educação física adaptada. Quando se considera os apontamentos da Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, no que se refere "a consolidação da educação inclusiva através dos respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras" (p. 6) por meio da garantia nos currículos desta área do conhecimento, torna-se necessária a reformulação dos PPCs dos cursos de licenciaturas.

Ressalto que a pesquisa será realizada em consonância com a Resolução n° 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde que estipula normas éticas de pesquisas com seres humanos, desta maneira, a coleta de dados somente será realizada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Diamantina, 30 de agosto de 2017.



Prof. Dra. Bárbara Carvalho Ferreira - Orientadora



Daniela Souza Siqueira - Pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos e a forma de participação da coordenação do curso de licenciatura em educação física da UFVJM, riscos e benefícios da pesquisa e autorizo a realização da mesma. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa a qual garante os princípios éticos em pesquisa acima declarados.



Geraldo de Jesus Gomes

Coordenador do curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

ANEXO I APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

09/02/2020
Plataforma Brasil

BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - Universidade FAPERJ
09/02/2020 11:52

Calcular

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DO PROJETO PEDAGÓGICO E DO DESENVOLVIMENTO
Responsável Responsável: DANIELA BEZERRA RODRIGUES
Nome: Jéssica Teresinha
Versão: 3
CANC: 17098171/2020-008
Situação em: 11/12/2017
Instituição Proponente: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisa Regular
Ratificador Principal: Administração Projeto

Carregando a Pesquisa: PE_C06APROV016_0160P000_020002

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Permissões	Ações
<ul style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Versão Final Aprovada (PDF) - Versão 3 Protocolo de Parecer (PDF) - Versão 3 Contrato de Assessoria Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> Comprovante de Registro - Situação 3 Ficha de Rosto - Situação 3 Informações Básicas do Projeto - Situação 3 Cartão - Situação 3 Projeto Detalhado / Descrição Investigação TISA / Termos de Assessoria / Assessoria Aprovação 3 - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri Projeto Completo 				

LISTA DE APROVAÇÕES DO PROJETO

Aprovação #	Responsável	Versão #	Submetido #	Modificação #	Situação #	Data de Cadastro	Ações
PD	DANIELA BEZERRA RODRIGUES	3	11/12/2017	20/12/2017	Aprovado	16/02/2020	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Aprovação	Data/Usuário	Tipo Trâmite	Versão	Ref#	Origem	Destino	Informação
PD	20/12/2017 15:18:30	Parecer Favorável	3	Comitê de Ética	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	
PD	20/12/2017 15:14:22	Parecer do completo enviado	3	Comitê de Ética	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
PD	03/12/2017 15:14:32	Parecer do parecer enviado	3	Reitoria do CDP	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
PD	03/12/2017 15:07:25	Anulação da Situação de Referência	3	Reitoria do CDP	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
PD	03/12/2017 15:04:34	Confirmação de Situação de Referência	3	Comitê de Ética	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
PD	03/12/2017 15:04:34	Envio de Parecer	3	Comitê de Ética	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
PD	03/12/2017 15:03:23	Anulação de PP	3	Comitê de Ética	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	
PD	11/12/2017 14:24:35	Submissão para avaliação do CDP	3	Reitoria Principal	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	
PD	03/12/2017 17:57:27	Parecer Favorável	3	Comitê de Ética	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	
PD	03/12/2017 17:02:34	Parecer do completo enviado	3	Comitê de Ética	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100