

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA DE CIÊNCIAS – FFC/MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

**INCLUSÃO EDUCACIONAL: em foco a formação de professores de
Educação Física**

MARÍLIA - SP

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA DE CIÊNCIAS – FFC/MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

**INCLUSÃO EDUCACIONAL: em foco a formação de professores de
Educação Física**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FFC/Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Educação Especial no Brasil.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Agência financiadora: CNPq

Marília - SP

2017

Louzada, Juliana Cavalcante de Andrade.
L895i Inclusão Educacional: em foco a formação de
professores de Educação Física / Juliana Cavalcante de
Andrade Louzada. – Marília, 2017.
127 f. ; 30 cm.

Orientador: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e
Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 104-115

1. Professores - Formação. 2. Educação física. 3.
Educação especial. 4. Educação inclusiva. I. Título.

CDD 370.71

Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

**INCLUSÃO EDUCACIONAL: em foco a formação de professores de
Educação Física**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Dr^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Programa de Pós-Graduação em Educação. Departamento de Educação Especial.
Universidade Estadual Paulista – UNESP, FFC/Marília, SP.

2^a examinadora: _____

Dr^a Mey de Abreu Van Munster

Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Departamento de Educação Física e
Motricidade Humana
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/São Carlos, SP.

3^a examinadora: _____

Dr^a Lúcia Pereira Leita

Programa de Pós-graduação em Psicologia. Departamento de Psicologia
Universidade Estadual Paulista – UNESP, FC/Bauru, SP.

Marília, 16 de Fevereiro de 2017.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento devo me lembrar de algumas pessoas essenciais em minha vida sem as quais eu não estaria concluindo mais esta etapa. Assim, agradeço:

Inicialmente a Deus, por todas as dificuldades que me fez superar, pois sei que do meu modo confiei a Ele minhas necessidades e agradecimentos sendo atendida em todos os momentos.

Ao meu marido e companheiro de sempre, Diego, por me incentivar, me apoiar, me acompanhar, me ajudar de todas as formas que pudessem estar ao seu alcance, aturar minhas crises ao longo desse processo todo e por nunca me deixar sozinha. Te amo, sempre!

Aos meus pais, Marcia e André, que não mediram esforços ao longo da minha trajetória acadêmica na graduação e sempre me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos não importando o quão distante eles pudessem estar.

À minha irmã Mariana, que apesar do seu jeito durão e muitas vezes chato de ser sei que sempre esteve na torcida por mim, e foi minha companheira de estrada ao longo desse período, amo você Nica.

A vocês, Diego, Pai, Mãe e Nica, pessoas mais importantes da minha vida, o meu muito obrigada. Sei que esta conquista não é só minha e sem vocês nada disso seria possível. Amo muito vocês!

À minha orientadora Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, por ter me recebido junto ao GEPDI e por acreditar que eu pudesse concluir esta etapa mesmo diante de uma área até então por mim desconhecida, por confiar em meu potencial como pesquisadora e, por me desafiar sempre. Sua determinação e apoio ao longo desse período foram fundamentais para que eu quisesse cada vez mais concluir esse trabalho e por me apaixonar mais a cada dia por está área.

À professora Dra. Lucia Pereira Leite, por também me receber de braços abertos ao GEPDI, por todos os conhecimentos compartilhados e contribuições relacionadas à minha pesquisa ao longo de todo esse período.

À professora Dra Sandra Lia do Amaral Cardoso, por me iniciar nesse mundo acadêmico, por acreditar sempre em meu potencial desde a graduação e por aceitar minhas escolhas. Sem o seu exemplo e incentivo eu não estaria concluindo essa etapa hoje.

À professora Ms. Kele Cristina Silva, por ser minha consultora de todas as horas, por me orientar indiretamente nos caminhos da pós-graduação e por me inspirar e fazer acreditar que mesmo nessa correria louca da nossa vida que não pára é possível concluir essa etapa com êxito.

À minha companheira de jornada Natália Galvão, pela parceria em todos os momentos, disciplinas, viagens, congressos, reuniões, orientações, desorientações, aflições, crises de riso e choro e por fim essa conquista tão esperada.

À minha parceira de GEPDI e de estrada Ana Paula Ciantelli pelo apoio e por compartilhar comigo alegrias, angústias e todas as inquietações frutos da pós-graduação e da vida adulta.

Aos amigos que fiz ao longo desse percurso e que tornaram mais fácil a minha caminhada: Beatriz Matos, Adelson Fidelis, Ana Gabriela Olivati, Rubia Carla Donda, Gabrielle Pryor, Ana Paula Cantarelli, Fernanda Dourado, Maewa Martina Souza e todos os outros com quem estreitei laços e pude dividir inúmeros momentos durante o mestrado.

À amiga-irmã Fabiana D'Alessandro pela amizade dessa e de outras vidas, por estar sempre com o ouvido pronto e com as palavras certas na hora certa, pelas inúmeras correções de abstract em cima da hora, pelas revisões nos piores dias possíveis, por ser um exemplo e por todas as suas boas influências em minha vida, Love U!

Às minhas amigas da vida que perto ou longe estão sempre na torcida por mim, que compreenderam as minhas ausências nesse período e com certeza estão orgulhosas por eu estar concluindo esta etapa. Joyce, Andressa, Lê, Fabi, Ná, Bruninha obrigada por fazerem parte da minha vida!! Amo vocês!

Às minhas amigas que chegaram recentemente em minha vida, mas acompanharam de perto essa fase final e sei que torcem por mim... Mel, Gabizinha, Kaly, Juju. E minha turma Top 5 do Ernesto.

Aos membros do GEPDI, pelas reflexões coletivas e contribuições com a organização metodológica do meu trabalho.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP/Marília, por partilhar momentos de aprendizagem.

Aos participantes desta pesquisa, por terem compartilhado um pouco de suas histórias, promovendo minha reflexão diante do tema proposto. Com certeza a contribuição de vocês foi fundamental para que esse estudo tomasse forma.

Aos meus alunos da educação básica por despertarem em mim essa inquietação e interesse por esta área de estudo.

Aos meus clientes por compreenderem minhas ausências, partilharem minhas alegrias e estarem sempre na torcida por mim.

À todos os meus amigos que, eventualmente possa ter esquecido de mencionar aqui, mas que de uma forma ou de outra contribuíram e participaram desta etapa de minha vida. Tenham certeza de que cada um de vocês tem um espacinho guardado no meu coração.

À todos que torceram pela minha vitória e também àqueles que torceram pelo meu fracasso, afinal o que seria do azul se todos gostassem do amarelo?!

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram e me apoiaram direta ou indiretamente para a conclusão de mais esta etapa em minha vida.

“Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes”.
(Paulo Freire).

LOUZADA, J.C.A. **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.

RESUMO

Com as políticas de educação inclusiva o professor enfrenta diferentes desafios para atender as demandas educacionais especiais do público-alvo da educação especial em salas de aula regulares, na escola comum. Nas aulas de Educação Física esta realidade não é diferente. O atendimento deste público vem imprimindo aos atores envolvidos neste processo a necessidade de revisão dos fundamentos teórico-práticos que orientam a formação de professores na área da Educação Física. Desse modo, alguns aspectos relacionados a formação inicial de professores, devem ser melhor discutidos. Esse estudo investigou e descreveu a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial nos cursos de Educação Física. Para tanto, foi realizado o levantamento das grades curriculares de seis cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos em quatro instituições públicas do estado de São Paulo que se encontram entre os dez melhores cursos do país, bem como planos de ensino de disciplinas relacionadas a temática e por fim, foi realizada entrevista com os coordenadores de cada curso. A procura das disciplinas se deu pelo método de busca por radicais e os planos de ensino e as transcrições das entrevistas foram examinadas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin. Os dados revelam que as instituições analisadas oferecem disciplinas voltadas a formação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, porém, as análises indicam divergências na formação docente, quando mencionam sobre a compreensão do público-alvo definido nas políticas da educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os fundamentos e princípios que regem a oferta da Libras nos cursos de licenciatura. No tocante aos coordenadores, as análises das entrevistas apontam que os mesmos apresentavam pouquíssimo conhecimento acerca das normativas relacionadas à educação inclusiva, e isso pode ser atribuído ao fato da pessoa com deficiência ter chegado recentemente ao ensino superior, uma vez que a educação especial era vista apenas por um público que tinha interesse específico na área. No entanto, reconhecem as ações promovidas pela IES para capacitar minimamente os alunos no que refere ao atendimento do público-alvo da educação especial. Ressaltam ainda que embora sejam poucas e pontuais as disciplinas e ações desenvolvidas pelas IES, estas contribuem de maneira significativa no processo de formação dos futuros professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Física. Educação Especial. Educação Inclusiva.

LOUZADA, J.C.A. **EDUCATIONAL INCLUSION: the teacher training of physical education in focus.** 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

ABSTRACT

With the policies of inclusive education and the need to include in the regular classrooms students with disabilities, new challenges appear to the teacher that deals with an each time more disparate public in the classroom in regular school. Physical education classes are not different, though. The specialized educational needs of that student with disability in regular school has shown the necessity of reviewing the practical and theoretical sources that guide the training of teachers in the physical education area. By this mean, some points related to the initial training of teachers need to be better discussed. This study investigated and described the special education curriculum contents organization of physical education degree. To do so, a mapping of the curriculum of the degrees in six courses in physical education provided by four public institutions in the state of SP which are among the ten best of the country was made, as well as syllabuses of subjects related to it and finally interviews with the coordinator of each course. The searching of subjects happened by looking through radical and the syllabuses and transcriptions of the interviews were observed based on the analyses of the content proposed by Bardin. The data showed that the analyzed institutions offer subjects aimed at teacher training in the perspective of inclusive education although, the analyses indicate divergences in the teacher training, when mentioning the understanding of the student with disability defined on the special education policy in the perspective of the inclusive education and the fundamentals and values that control the offer of LIBRAS in the teaching degrees. Concerning the coordinators, the interviews analysis show that they had few knowledge about inclusive education norms, and this can be due to the fact that the person with the disability has just started the graduation, since special education was only seen by a specific audience that had interest in the area. However, they recognize the actions proposed by the HSI to enable the students to be minimally involved in attending the target audience of special education. They also point out that although the disciplines and actions developed by HSI are few and punctual, they contribute significantly to the future training of teachers.

KEYWORDS: Teacher training. Physical Education. Special Education. Inclusive Education

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Síntese das principais modificações nas características do currículo em uma escala de evolução cronológica.....	34
QUADRO 2. Descritores de busca de coleta de dados nas grades curriculares do eixo Libras	55
QUADRO 3. Descritores de busca de coleta de dados nas grades curriculares do eixo Educação Física Adaptada	55
QUADRO 4. Descrição do perfil acadêmico e profissional dos entrevistados	59
QUADRO 5. Instituição, local e característica das disciplinas do eixo “Libras”	62
QUADRO 6. Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Ensino de Libras”	63
QUADRO 7. Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Conteúdo sobre a Libras”	64
QUADRO 8. Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Políticas públicas e fundamentos da educação de surdos”	64
QUADRO 9. Instituição, local e características das disciplinas do eixo “Educação Inclusiva” ..	64
QUADRO 10. Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Políticas públicas educacionais”	66
QUADRO 11. Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Fundamentos da Educação Inclusiva”	66
QUADRO 12. Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Recursos metodológicos e práticas inclusivas”	67
QUADRO 13. Apresentação das categorias, subcategorias e trechos do plano de ensino representados no eixo “Libras”, bem como local de recorrência no plano de ensino das disciplinas ofertadas pelas IES.....	68
QUADRO 14. Apresentação das categorias, subcategorias e trechos do plano de ensino representados no eixo “Educação Física Adaptada”, bem como local de recorrência no plano de ensino das disciplinas ofertadas pelas IES	73
QUADRO 15. Apresentação dos eixos propostos e descrição das questões norteadoras para cada eixo.....	81
QUADRO 16. Apresentação dos eixos, identificação e descrição das categorias de análise elencadas	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIEPE – Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

CAEE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CES – Câmara de Educação Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Congresso Nacional de Educação

CONFEF – Conselho Nacional de Educação Física

CP – Conselho Pleno

CREF – Conselho Regional de Educação Física

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DF – Distrito Federal

DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis

DUA – Desenho Universal para Aprendizagem

EAD – Educação à Distância

EF – Educação Física

EFA – Educação Física Adaptada

FEFISA – Faculdades Integradas de Santo André

FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências

IES – Instituição de Educação Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MA - Maranhão

MEC – Ministério da Educação

NEEs – Necessidades Educacionais Especiais

OB - Obrigatória

OBEDUC – Observatório de Educação

OP - Optativa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RFP – Referenciais para a Formação de Professores

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SESu – Secretaria de Educação Superior

SP – São Paulo

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UDL – Universal Designer Learning

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade de Campinas

USM – Universidade de Santa Maria

USP – Universidade de São Paulo

WHO – World Health Organization

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	17
CAPÍTULO 2 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	24
2.1 – O currículo dos cursos de Educação Física	33
2.2 – Políticas de formação de professores em Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva	37
2.2.1 – A formação do professor de Educação Física na perspectiva da Inclusão	41
2.2.2 – Práticas Inclusivas no atendimento das NEEs do público-alvo da Educação Especial: em destaque o papel do professor de Educação Física	44
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
3.1 – Natureza da Pesquisa	52
3.2 – Procedimentos Éticos da Pesquisa	52
3.3 – Situando o local da pesquisa	53
3.4 – Estudo I - Documental.....	54
3.4.1 – Procedimento de coleta e tratamento dos documentos	54
3.5 – Estudo II - Empírico.....	56
3.5.1 – Elaboração do roteiro de entrevista.....	57
3.5.2 – Realização das entrevistas.....	57
3.6 – Tratamento e Análise dos documentos e entrevistas.....	60
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS	62
4.1 – Grades Curriculares e Planos de Ensino	62

4.2 – Os Planos de Ensino – Qual a característica desses documentos nas universidades investigadas – UNESP, USP, UNICAMP E UFSCAR?	68
4.2.1 – Eixo Libras	68
4.2.2 – Eixo Educação Física Adaptada.....	73
4.3 – Entrevistas - O que os coordenadores têm a dizer?	81
4.3.1 – Políticas públicas de inclusão	83
4.3.2 – Educação Especial	85
4.3.3 – Formação de professores e Educação Inclusiva	90
4.3.4 – Currículo na formação de professores.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	116
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	117
APÊNDICE C – Exemplo de transcrição de entrevista.....	119

APRESENTAÇÃO

Início este trabalho discorrendo um pouco sobre a minha trajetória profissional enquanto pesquisadora responsável por esta pesquisa. Fui aluna da última turma de Licenciatura plena em Educação Física ofertada pela UNESP/Bauru com ano de conclusão em 2009. Ao longo de toda a minha graduação fui bolsista de iniciação científica desenvolvendo pesquisas experimentais na área de fisiologia do exercício, no entanto, ao concluir minha graduação fui aprovada em um concurso público e ingressei na rede pública de ensino no ano de 2010 onde desde então trabalho com alunos do ensino fundamental II. Tendo em vista minha área de interesse na graduação, ao me ver mergulhada no ambiente escolar, até então por mim frequentado apenas nas práticas de ensino desenvolvendo os estágios, me deparei com algumas dificuldades com as quais tive que lidar e resolver sozinha. Inicialmente acreditava que sentia essas dificuldades por não ter tanto contato com essa área no campo da Educação Física, porém pude observar que não eram dificuldades apenas minhas principalmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.

Diante das minhas inquietações resolvi buscar auxílio em um grupo de pesquisa que discutisse a temática e dessa forma se deu meu primeiro contato com o GEPDI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão, desenvolvido no Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru, grupo no qual passei a frequentar para tentar esclarecer algumas dúvidas e ampliar meus conhecimentos relacionados à temática da pessoa com deficiência. Ao longo das reuniões do grupo de estudos surgiu da possibilidade de trabalho com um projeto em rede intitulado “Acessibilidade no Ensino Superior”, financiado pelo Programa Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES nº 49/2012), no qual tive a oportunidade de aprofundar o conhecimento acerca da Educação Inclusiva e das políticas públicas a ela relacionadas. Desse modo, foi possível realizar uma aproximação da minha área de formação e atuação com a temática central do projeto em rede acima citado.

INTRODUÇÃO

A presença de alunos com deficiência nas salas de aula regular tem se constituído uma realidade, nos dias atuais. Frente aos desafios para a consolidação da educação inclusiva, a escola e conseqüentemente o professor visam atender as demandas educacionais especiais deste público em sala de aula. Nas atividades de Educação Física isso não ocorre de maneira diferente. Nesse sentido, a Educação Física Adaptada visa preparar o professor para trabalhar com alunos com deficiências e que, em geral, apresentam necessidades educacionais especiais (NEEs) para frequentar e/ou acompanhar as aulas, a partir da presença e apoio de suporte didático pedagógico especializado. Apesar desta constatação, estudos apontam que o enfrentamento a esta temática tem exigido dos profissionais da escola, uma revisão dos fundamentos teórico-práticos que orientam a formação para atuar na área da Educação Física, na perspectiva da educação inclusiva.

Desse modo essa pesquisa investigou e descreveu a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial nos cursos de Educação Física, apresentando como objetivos específicos:

- 1) Examinar em que medida os fundamentos da Educação Inclusiva têm sido referenciados nas DCNs dos cursos de licenciatura;
- 2) Verificar se as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física atendem aos dispositivos legais que orientam o atendimento do público-alvo da educação especial, na formação do professor;
- 3) Averiguar o conhecimento dos coordenadores de curso sobre as ações/disciplinas ofertadas pela instituição relacionadas à Educação Inclusiva

Para elucidar os objetivos propostos o estudo está organizado em quatro capítulos, dos quais os dois iniciais trazem uma revisão acerca da temática investigada, seguidos de um capítulo descritivo que detalha o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento do trabalho e por fim um capítulo que apresenta o tratamento dos dados, acompanhados das considerações finais.

Vale mencionar que a revisão foi estruturada em etapas para que se pudesse construir uma trajetória histórica do processo de formação de professores de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, com vistas à revisão de fatos históricos e das políticas públicas direcionadas à formação deste profissional no contexto atual.

Seguindo o delineamento proposto, o *Capítulo 1- Organização da Educação Superior no Brasil* traz um recorte histórico apresentando como se deu o surgimento e a organização das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, com destaque as principais políticas públicas que impulsionaram a independência da educação superior no Brasil.

No *Capítulo 2 – A formação de professores: em foco a licenciatura em Educação Física* ampliam-se as discussões sobre a temática central do estudo, com vistas a esclarecer o que mudou nos cursos de formação de professores, as diferentes fases do processo de formação (inicial e continuada) e como foi constituído o currículo dos cursos de licenciatura em educação desde seu surgimento até os dias atuais, destacando a licenciatura em Educação Física. Ainda nesse capítulo, traz-se a tona de maneira mais específica a formação de professores para atuar com o alunado com deficiência, fato que imprime ao capítulo algumas conceituações relacionadas à definição do público das políticas da Educação Inclusiva, bem como especificar fatos que regulamentam a atenção especial a esse público e exemplos práticos da atuação do professor de Educação Física nessa perspectiva.

Destarte, o *Capítulo 3- Percurso metodológico* discorre sobre a metodologia empregada na pesquisa. Nesta etapa do trabalho apresentam-se todos os dados específicos do estudo, a saber: o local do estudo, os procedimentos de coleta e tratamento dos dados, bem como a análise empregada para se chegar aos resultados.

Por fim, o *Capítulo 4 – Resultados* apresenta a descrição dos resultados dos dados coletados.

Espera-se que as discussões apresentadas no estudo possam contribuir para o aperfeiçoamento do processo de formação de professores de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva, identificando possíveis lacunas a serem preenchidas com novos debates acerca dessa temática.

CAPÍTULO 1 - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A origem da Educação Superior no Brasil se deu de forma tardia, quando comparada aos demais países da América Latina, Europa e Estados Unidos. Em nosso país, a criação de instituições de Educação Superior só ocorreu em virtude da necessidade de formarem-se médicos, advogados e engenheiros (DURHAM, 2010). Após algumas tentativas de criação de universidades nos anos de 1808 a 1930, como o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, a Academia Real Militar, entre outras, é na década de 1930 que foram criadas as duas primeiras universidades no Brasil (FÁVERO, 2006). Surgiram nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, com a intenção de suprir a demanda profissional requerida pela sociedade, nesta época, não existia nenhum outro tipo de curso superior na área de humanidades, ciências ou letras.

Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, ainda no ano de 1930, a Reforma Francisco Campos instituiu uma série de decretos, dentre eles o Decreto nº 19.851 de 11 de Abril de 1931 (BRASIL, 1931), que

Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931).

Foi nesta década que se instaurou a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, onde deveriam ser formados os professores secundários. Essa faculdade tinha como função principal a formação de professores para a escola secundária (CACETE, 2014). O papel da escola secundária, só foi regulamentado e definido com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que apresentou de forma estruturada os princípios curriculares da educação brasileira. Neste documento, definiu-se a base curricular em três graus de ensino: o primário, o médio e o superior. O grau primário abordava o desenvolvimento do raciocínio e atividades de expressão da criança, com duração de quatro séries anuais e subsequentes; o ensino médio era dividido em ginásial, com duração de quatro séries anuais e o colegial de três séries anuais, no mínimo. Além disso, esse nível de ensino poderia abranger os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário conforme o art. 34 (MARCHELLI, 2014).

Posto isto, o sistema educacional brasileiro adotou a seguinte terminologia:

primeiro grau, constituído por escolas maternas, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio, compreendendo dois ciclos, o ginásial de quatro anos que

abrangia o secundário e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial, vindo depois o ciclo colegial de três anos, com as modalidades de clássico e científico que complementavam o secundário, bem como as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, além do curso normal voltado para a formação de professores; e grau superior, compreendendo os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (MARCHELLI, 2014, p.1483).

Os primeiros cursos de licenciatura no Brasil iniciaram com o esquema estrutural “3+1”, tal proposta tinha como pressupostos uma seção “didática” para habilitar os licenciados a lecionarem no ensino secundário e inicialmente os alunos obtinham o título de bacharel cursando “cursos ordinários” das “seções fundamentais”. Conforme descreveu Sheibe (1983)

A formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério. (SCHEIBE, 1983, p.1)

Nesse modelo, a formação dos professores se dava através de um currículo que contemplava disciplinas específicas com duração de três anos justapostas a disciplinas de cunho pedagógico com duração prevista de um ano. Para Pereira (1999) nesses moldes o professor era visto como um técnico responsável por aplicar com rigor as regras resultantes de seus conhecimentos científicos e pedagógicos na prática. O autor ressalta em seu texto que o modelo acima citado sofreu ao longo dos anos inúmeras críticas, visto que dissociava teoria e prática em sua aplicação o que ainda é observado nos dias atuais. De acordo com Pereira (1999), a formação docente deve compreender processos humanos mais globais e os cursos de licenciatura devem ser trabalhados como forma de inserir uma cultura colaborativa de qualidade.

Na tentativa de reverter o problema da dissociação conteúdo/método e teoria/prática, em meados da década de 60, criou-se uma opção que incluía a Prática de Ensino, ainda no esquema “3+1”, no entanto, poucas faculdades seguiram essa determinação que era facultativa. Somente no ano de 1962, com o parecer 292/62 (BRASIL, 1962), que regulamentava os cursos de licenciatura na tentativa de superar a dicotomia expressa no esquema “3+1”, é que esse sistema foi abolido formalmente. Segundo Cury (2016)

todo professor, sendo antes de tudo um educador, não pode ser um "tarefeiro" de "dar aulas" como um autômato. Por isso, a formação deve integrar no processo educativo a dimensão integral do aluno, os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados. Assim, o licenciando deve se familiarizar com métodos e com as peculiaridades do aluno, sujeito principal do aprender desde logo. Dentro do currículo mínimo então obrigatório, o relator sugere um modo de concomitância interativa entre matéria de conhecimento e aspectos pedagógicos associados ao longo de todo o curso. (CURY, 2016, p.10).

Quase dez anos depois, uma nova lei é criada com o intuito de aprimorar o nível técnico do professor, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e prevê a formação do professor em modalidades que devem ajustar-se às diferentes regiões do país, num sistema que prediz, pelo aproveitamento de estudos, adicionais, a progressividade dos níveis de qualificação desses professores. De acordo com Sheibe (1983), algumas mudanças quanto à formação de professores para o ensino do 1º e 2º grau foram exigidas e por este motivo as licenciaturas passaram a ser feitas em habilitações específicas do 2º grau e habilitação em área do 1º grau.

Para Sheibe (1983), a indicação 22/73 (BRASIL, 1973) merece destaque dentre os inúmeros pareceres e indicações do Conselho Federal de Educação. Nesta indicação são previstas três ordens de licenciatura: licenciaturas para as áreas de Educação Geral, para as áreas de Educação Especial e para as áreas pedagógicas propriamente ditas. Nesse aspecto, no ano de 1997, o processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu (Secretaria de Ensino Superior), consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras:

Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p.6).

No que tange a preparação do currículo, o artigo 61 da LDBEN (1996) reúne informações importantes que devem ser consideradas para a elaboração do currículo dos cursos de formação de professores e formação continuada. O referido artigo destaca a necessidade da relação entre a teoria e a prática e o aproveitamento de experiências anteriores na constituição de experiências significativas no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Nos artigos subsequentes, a LDBEN (1996) discorre sobre os tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2001, p.14)

O parecer 09/2001 (BRASIL, 2001) destaca ainda que todas as licenciaturas passam a ser definidas como plenas e o Educação Superior é determinado como nível desejável para a formação do professor da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

No tocante a distinção entre licenciatura e bacharelado, Dias-da-Silva e Muzzeti (2008), destacam a inferiorização que os cursos de licenciatura sofrem frente aos cursos de bacharelado, e isso se dá pela característica de formação em conteúdos científicos do bacharelado em detrimento a formação dos conteúdos pedagógicos atribuídos às licenciaturas. Ao longo da discussão sobre esse processo de formação de professores e as modalidades de ensino, cabe destacar um trecho do parecer 09/2001 (BRASIL, 2001) que corrobora com Dias-da-Silva e Muzzeti (2008),

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto formulação do “jeito de dar aula”. (BRASIL, 2001, p. 16).

Ainda nos dias atuais, a carreira profissional é definida pelo estudante no seu momento de ingresso no ensino superior. Não se estabeleceu no Brasil, a proposta da formação geral realizada de maneira anterior a profissionalizante. Para Durham (2010) algumas tentativas fracassadas aconteceram, mas poucos esforços foram abarcados nesse sentido. E temos nos dias atuais a escolha da carreira profissional no início do seu processo de formação, o que por muitas vezes acaba sendo definida por falta de opções no momento ou maiores índices de aprovação.

Passados mais de 30 anos da aprovação da LDB de 1961, em meio a elaboração e processo de aprovação da LDB 9.394/96, surgiram os cursos de formação de professores como fruto da preocupação com a preparação docente. É evidente que houve uma grande evolução ao longo dos anos desde a aprovação da primeira LDB (1961), no entanto, o Educação Superior ainda apresenta algumas lacunas quando se trata de carreira profissional, e mais ainda, quando se trata de carreira docente.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2011) traz, dentre as vinte metas propostas, a meta 12 que tem por objetivo “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior

para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade de oferta” e a meta 13 que visa “elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores” (BRASIL, 2011). Essas metas reforçam a necessidade de se investir fortemente nos cursos de formação de professores para que estes tenham em sua formação inicial possibilidade e acesso as oportunidades existentes no meio acadêmico a fim de cumprir o que prevê o PNE (BRASIL, 2011).

No tocante a organização e vantagens acadêmicas, as instituições de Educação Superior, passaram a se organizar de diferentes formas de acordo com o Decreto nº 5.773/06 (BRASIL, 2006). Inicialmente as instituições de Educação Superior são credenciadas como faculdades. Seu futuro credenciamento como universidade ou centro universitário, depende de seu funcionamento regular e padrão satisfatório de qualidade.

O referido decreto caracteriza as universidades por sua primordial função em manter os três pilares: ensino, pesquisa e extensão. Menciona ainda que são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Já os centros universitários são definidos

como instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2006).

Em princípio a educação tinha por finalidade erradicar a pobreza e retomar o crescimento e desenvolvimento econômico do país (MAZZEU, 2009). Apesar das mudanças instauradas com o “Plano Decenal de Educação para Todos” (BRASIL, 1990) e as estratégias adotadas dos documentos, diretrizes e referenciais nos governos Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a grande mudança na formação de professores no Brasil ocorreu após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (LDB, BRASIL, 1996). Silva et al (2005) ressaltam ainda que, juntamente à LDB (BRASIL, 1996), foram estabelecidas normativas para a formação de professores que merecem destaque, dentre elas: os Referenciais

para a Formação de Professores – RFP – (BRASIL, MEC, SEF, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Para Silva et al (2005)

a reforma educacional em nosso país caminhou a passos largos para a adaptação da educação brasileira aos moldes estabelecidos pelos organismos multilaterais conservadores que, de uma forma ou de outra, “orquestraram” as diretrizes da educação para uma harmonização com a ordem do capital. (SILVA et al, 2005, p.114).

Com intuito de evidenciar a importância da prática pedagógica nos cursos de formação de professores, a deliberação CEE 126/2014 (BRASIL, 2014) que deu nova redação a CEE 111/2012 (BRASIL, 2012) destacou algumas modificações no tocante a carga horária dos cursos de formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio, principalmente no que diz respeito a sua parte prática, como segue

Art. 8º - Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, **no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica**, além do estágio supervisionado e das atividades científico-culturais que contemplarão um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objetos de ensino do futuro docente.

Art. 11 - I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;

II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente.

Art. 12 – Acrescenta-se o Parágrafo único ao artigo 11 da Deliberação CEE nº 111/2012 com a seguinte redação:

“Parágrafo único – Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo” (BRASIL, 2014, p.3-4, grifos da autora).

Essas modificações propostas pela deliberação CEE 126/2014 visam aprimorar o processo de formação profissional na Educação Superior, uma vez que reforçam a importância da vivência da situação sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento sem abandonar os valores do aporte teórico. No entanto não se pode assumir que 30% da carga horária desses cursos sejam suficientes para possibilitar ao professor em formação contato com todas as adversidades que ele irá encontrar em seu campo de trabalho. Esta evidente para os professores da educação básica que cada situação de sala de aula é única e, não há prática de ensino ou estágio de docência que os

habilite a lidar com todas as circunstâncias, porém, atenção maior poderia ser direcionada a esse pilar da formação do professor. Nesta direção, a adoção de práticas de ensino voltadas para a vivência de diferentes contextos encontrados nas salas de aula pode ser uma alternativa interessante para superar as dificuldades encontradas no processo de consolidação de práticas educacionais inclusivas.

No entanto, esta constatação não se restringe a essa área de formação. A qualificação docente para atuar na orientação e capacitação para ao atendimento de alunos com diferentes características que demandam atenção e preparação diferenciadas da equipe escolar, são temas recorrentes nos cursos de formação do educador infantil (pedagogia) e nas demais licenciaturas.

CAPÍTULO 2 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM FOCO A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo de formação de professores tanto na pedagogia quanto nos cursos de licenciatura de modo geral foi elaborado inicialmente separando aspectos pedagógicos de específicos da licenciatura em questão, como já fora descrito no início do capítulo anterior (SHEIBE, 1983; PEREIRA, 1999). No período de surgimento da educação superior no Brasil, Anísio Teixeira (2005) já destacava a necessidade de se abordar tudo aquilo que se deveria trabalhar na sala de aula, para Teixeira (2005) só se pode reproduzir e ensinar na escola aquilo que a educação superior produz enquanto cultura.

Desse modo cabe discorrer um breve histórico da Formação de Professores de Educação Física desde o seu início na década de 1920 até o que observamos hoje nas salas de aula regulares, considerando todas as suas modificações ao longo dos anos para chegar à cultura de educação física produzida nos dias de hoje na educação superior.

A década de 1920 teve grande importância no cenário da Educação Física brasileira, liderada inicialmente por médicos, militares, esportistas e intelectuais, tinha o intuito de promover jogos, exercícios físicos, atividades recreativas e competições atléticas. Pode-se afirmar que a contribuição mais expressiva para ascensão desse campo profissional se deu por parte dos médicos e militares que associaram à Educação Física um caráter utilitário, eugênico e higiênico. Foi nessa época que o método francês foi adotado como método oficial de instrução de tropas e também na Educação Física praticada nas escolas brasileiras (NETO et al, 2004).

Em meados de 1950 a necessidade de professores de Educação Física propiciou o surgimento dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Quelhas e Nozaki (2006) relataram que já no ano de 1851 os esportes passaram a influenciar a instrução militar e já estava em funcionamento o Curso Provisório de Educação Física, que deu origem a Escola de Educação Física do Exército.

Dez anos após o funcionamento do Curso Provisório de Educação Física, o decreto de Lei nº 1.212 de 17 de Abril de 1939, cria a Escola Nacional de Educação Física e Desportos e estabelece as primeiras diretrizes para a formação profissional em Educação Física (BRASIL, 1939). Neto et al (2004) destacam quatro marcos no processo histórico da constituição do campo educacional da Educação Física, são eles: a constituição do “campo” Educação Física em 1939; a

revisão do currículo em 1945; a elaboração de um currículo mínimo e formação pedagógica em 1969 e a diferenciação entre bacharelado e licenciatura no ano de 1987.

No ano de 1939, o decreto de Lei nº 1.212 (BRASIL, 1939) cria a Universidade do Brasil e a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, além disso, instaura um processo de regulamentação da profissão entre leigos e não leigos, ou seja, entre aqueles que tinham conhecimento e haviam desenvolvido curso em nível superior na área e aqueles que trabalhavam no campo de atuação do educador físico, porém sem nenhuma formação em nível superior vinculada ao seu exercício de profissão. Desse modo, passa-se a organizar e regulamentar a constituição do campo da Educação Física. Nesta fase da criação da carreira de educador físico, a formação do professor se dava de maneira técnica generalista (NETO et al, 2004).

A formação inicial do educador a partir de 1945 passa a defender o currículo vigente com vistas a uma reestruturação, buscando adequar os programas de formação. Alguns aspectos pouco ou nada sofreram de alterações, por outro lado, outros revelam mudanças radicais conforme destacam Neto et al (2004), imprimia nesta época a exigência do diploma para atuação em diferentes áreas e a conclusão do curso como pré-requisito para concorrer ao curso no ensino secundário fundamental, sem contar na duração do curso que passou de dois para três anos.

A exigência do currículo mínimo e um núcleo que garantisse formação cultural e profissional adequadas surgiram após a LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), juntamente com a necessidade de apresentar 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, com intuito de fortalecer a formação do professor. Com isso, no ano de 1969, o parecer CFE nº 894/69 e a resolução 69/69 (BRASIL, 1969) restringem os cursos de formação de professores apenas aos cursos de Educação Física e técnico de desportos para três anos, dando destaque aos saberes esportivos e didáticos. Nesse sentido, vale ressaltar a observação de Faria Junior (1987).

Somente assim, com sete (7) anos de atraso em relação à legislação (Parecer nº 292/62 do CFE) e com trinta (30) anos, de fato, em relação às demais licenciaturas, matérias pedagógicas como Didática, Prática de Ensino, Psicologia, etc., foram efetivamente incluídas nos currículos de Educação Física, aproximando a formação deste profissional da dos demais (FARIA JUNIOR, 1987, p.23).

Por outro lado, apesar da inclusão destas disciplinas nos currículos de educação física, a parcela de atenção que o curso destinava a área dos saberes pedagógicos, esportivos e didáticos era insignificante, visto que apenas 1/8 da carga horária do curso era dedicada a esses aspectos da formação docente. Com essa inconsistência de abordagem das principais funções e estratégias do

professor para atuar em sala de aula, algumas mudanças aconteceram durante o desenvolvimento do curso de licenciatura em educação física.

De fato, a formação do professor de Educação Física sofreu ao longo dos anos, desde a criação desse campo de atuação, algumas modificações desde a nomenclatura do curso a sua estrutura curricular. No ano de 1987 foi promulgado o parecer CFE nº 215/87 e elaborada a resolução nº 03/87 (BRASIL, 1987), que teve como principal objetivo instituir os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena. Foi também nesse período que a educação física adaptada foi recomendada como conteúdo curricular nos cursos de formação inicial em educação física com a finalidade de orientar os professores a atender as pessoas com deficiência em relação à prática de atividades esportivas e as possíveis adaptações nas aulas de educação física propriamente ditas. Embora as alterações efetivas propostas aos currículos dos cursos de graduação em Educação Física das diversas universidades no Brasil só passaram a ocorrer no início da década de 1990, desde a publicação da resolução acima citada, já se iniciavam críticas ao seu conteúdo (SILVA et al, 2005). Com vistas a discutir questões relacionadas à autonomia e flexibilidade dos conteúdos curriculares, o parecer 215 de 1987 (BRASIL, 1987) ratificou

o entendimento de que seria imprescindível a manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (BRASIL, 1987, p.3).

Apesar do apelo a manutenção da autonomia e flexibilidade curricular, muitas críticas foram tecidas a esse modelo de currículo, uma vez que o currículo mínimo era caracterizado por um rol de disciplinas comuns a todos os cursos, e, com base nesse currículo mínimo, os cursos de Educação Física tinham uma ênfase para as disciplinas da área esportiva com conteúdos pedagógicos, porém de forma desconexa (ANTUNES, 2009). Esse modelo de currículo acabou por limitar o processo de ensino-aprendizagem visto que dissociava a teoria e a prática, limitando também a reflexão acerca das competências profissionais. Desse modo, as discussões sobre as alterações do currículo acarretaram no ano de 1998, a designação da primeira comissão de especialistas para reformular o currículo dos cursos de graduação de licenciatura (BRASIL, 1998).

Diretamente relacionada à Educação Física, a reformulação propôs a extinção dos títulos bacharel e licenciado, mantendo apenas o título de “graduado em Educação Física”. Nesse

sentido, o currículo foi estruturado tendo em vista atender as diferentes manifestações da cultura do movimento, considerando características regionais do país e do mercado local, relacionadas com o campo de atuação profissional, ou seja, passou-se a adotar um currículo que teria autonomia para abordar conteúdos pertinentes a sua área de formação, porém que tivessem relação direta ao contexto no qual aquele curso se inseria.

No ano de 2002, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002) que ressalta em seu artigo 7º a forma como deve ser organizada a formação de professores considerando as competências e reforçando a necessidade de se manter a autonomia.

Com o decorrer dos anos e as inúmeras experiências ao longo do desenvolvimento e oferta dos cursos de formação de professores, de graduação e licenciatura plena, novas normativas surgiram com a finalidade de aperfeiçoar a oferta desses cursos. Na Educação Física, a resolução nº 07 de 31 de março 2004 (BRASIL, 2004) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, nela cabe destacar algumas definições relacionadas ao curso e ao exercício da profissão no campo da Educação Física, como o que traz seu artigo 3º sobre o movimento humano enquanto objeto de estudo e a grande variedade nos campos de atuação desta área como: ginástica, o jogo, o esporte, a dança, a prevenção de problemas de saúde, promoção, a prevenção e reabilitação, a formação cultural, o rendimento físico-esportivo, o lazer, além de tantos outros campos possíveis.

Compete-nos ressaltar nesse momento, a diferença observada entre os parágrafos 1º e 2º, do artigo 4º, desta resolução, onde há distinção do exercício da profissão no campo da Educação Física, uma vez que em seu parágrafo 1º destaca-se o profissional que irá atuar com o título de bacharel, em todos os campos pertinentes da área, exceto a escola; e o parágrafo 2º destina-se a elucidar a qualificação daquele que irá seguir a carreira docente no campo da Educação Física na educação básica.

Posterior a este documento, algumas resoluções alteraram a redação de alguns trechos dessas diretrizes, principalmente no que diz respeito às atividades complementares e extracurriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física (BRASIL, 2004; 2007). Entretanto, apenas em 2011 foi aprovado o parecer nº274/2011 que dá nova redação para as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Física (BRASIL, 2011), cujo conteúdo reforça a abrangência dos cursos de graduação e Educação Física para apenas duas

possibilidades, a licenciatura e o bacharelado, enfatizando conhecimentos do campo da Educação Física, ressaltando que, os licenciados devem atender além da Resolução CNE/CES nº 7/2004, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 anteriormente mencionada.

No tocante aos documentos relacionados ao exercício da profissão docente do educador físico, no ano de 2012, foi homologado o parecer CNE/CES 255/2012 a fim de responder uma consulta acerca da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF nº 94/2005 que dispõe sobre a padronização dos documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFEF/CREFs. Neste parecer foram esclarecidas questões relacionadas à estrutura dos cursos de graduação em Educação Física, informações sobre a licenciatura e o bacharelado, bem como a relação entre as diretrizes da educação básica e as diretrizes dos cursos de Educação Física (BRASIL, 2012).

Nesse movimento de novas legislações, resoluções e pareceres, os últimos dois anos foram marcados pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com destaque para o artigo 8º

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.
 § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:
 I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
 II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;
 III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;
 IV - promovam a articulação inter federativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014, p.1).

Ainda no ano de 2014, a deliberação CEE 126/2014 (BRASIL, 2014) reforça a importância da prática pedagógica nos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em Educação Física quando destaca em parágrafo único de seu artigo 11 “*Parágrafo único – Os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, nos termos deste artigo*” (BRASIL, 2014, p.4).

Em 2015 foi homologado o parecer CNE/CP 2/2015, que teve por objetivo aprofundar os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas

licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, além de definir a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). Importante destacar que o referido parecer considera as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (CONAE) de 2010 e 2014 no âmbito de suas discussões para a elaboração das DCNs.

Cabe observar que os estudos no cenário educacional brasileiro não estão estagnados, a aprovação destes documentos mais recentes nos faz refletir sobre um processo constante de avaliação e reestruturação aos quais os sistemas de ensino têm passado, no entanto, fica a inquietação acerca da aplicabilidade de tudo o que se discute nesses documentos legais, uma vez que as proposições são pertinentes e baseadas em estudos de longo prazo, mas não há nada que comprove sua exequibilidade a não ser uma incansável batalha com tentativas, erros e acertos.

Criada inicialmente com um aspecto técnico-generalista e uma abordagem regida pelo método francês onde se acreditava contemplar a evolução física, ética, social e higiênica, pode-se assumir que a Educação Física dos dias atuais apresenta-se de forma muito diferente desta observada no início de sua criação. Atualmente as instituições de Educação Superior ofertam graduação em Educação Física com a habilitação para o bacharelado, para a licenciatura ou ainda para as duas opções. No entanto, quando a profissão do educador físico foi criada não era essa a abordagem atribuída à formação em questão.

A profissão do educador físico foi regulamentada no ano de 1998, pela aprovação da lei nº 9.696 de 1 de setembro de 1998. Esta lei dispõe sobre a regulamentação da profissão e criação dos conselhos Federal e Regional de Educação Física (BRASIL, 1998). Observa-se nessa lei, em seu artigo 3º que não há ênfase alguma ao exercício da docência quando se aborda as competências do educador físico, apenas uma breve menção a elaboração de informes pedagógicos nas áreas de atividades físicas e do esporte.

Art. 3º Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e **elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do esporte** (BRASIL, 1998, grifos da autora).

A atribuição dessas competências nos leva a refletir sobre o tipo de formação que se espera desses profissionais de Educação Física. É fato que o documento supracitado destaca o papel do bacharel em Educação Física, porém pouco orienta a atuação deste profissional na

escola. Nesse sentido, Faria Junior (1987) defende a ótica da formação do professor generalista, que segundo o autor, é o profissional formado sob uma perspectiva humanística, com licenciatura plena em Educação Física, e pode atuar tanto em sistemas educacionais formais quanto em não formais. O especialista, de acordo com o autor, é o bacharel, que se forma de maneira mais técnica para um ramo específico de atuação. Nesse aspecto, quando se fala de professores especialistas e generalistas, Betti (1992) atribui certa confusão às nomenclaturas, uma vez que se faz alusão do bacharel a condição de especialista e ao licenciado a condição de generalista. Para Betti (1992) o licenciado também é um especialista, porém um especialista em escolas de 1º e 2º grau.

Magrin et al (2014) realizaram uma revisão de literatura com o intuito de analisar as produções na área da Educação Física após a separação legal entre Licenciatura e Bacharelado. Nesse estudo, os autores apontaram o senso comum entre docentes e discentes da Educação Física, uma vez que identificam o bacharelado para formar profissionais que atuam fora da escola e a licenciatura para formar professores, caracterizando a aplicação dos conteúdos encontrados nesses cursos de graduação nas diferentes áreas de atuação no mercado de trabalho. No tocante a diferenciação entre bacharelado e licenciatura em Educação Física, Silva (2011) desenvolveu sua pesquisa com intuito de esclarecer as principais diferenças entre essas duas habilitações, para tanto realizou análise em uma instituição de Educação Superior da Bahia considerando documentos internos e as diretrizes curriculares. Para o autor, a referida instituição não consegue diferenciar com clareza e percebe-se uma aproximação muito grande nas grades curriculares das duas habilitações, o que sugere a formação de profissionais que irão atuar em diferentes áreas, porém, com perfis muito parecidos devido aos conhecimentos e práticas obtidos no Educação Superior (SILVA, 2011).

É fato que no âmbito da Educação Física, atribui-se pelo senso comum ao licenciado o trabalho docente e ao bacharel todas as outras áreas de atuação (CONFED, 2005), no entanto, é válido destacar que muitos currículos de cursos de Educação Física apresentam sua composição semelhante para essas duas habilitações, e, além disso, vale mencionar que o Ministério da Educação não restringe à atuação do licenciado em Educação Física apenas a sala de aula da educação básica, uma vez que a licenciatura se configura enquanto graduação, assim, ao licenciado é permitida a atuação tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar (ALMEIDA e SILVA, 2014).

Contudo, o objeto do presente estudo tem como foco os cursos de licenciatura que habilitam seus egressos, dentre outras funções, para atuar nas salas de aula da educação básica. Parafrazeando Leite (2011), defende-se que a atuação do licenciado em educação física não pode estar dissociada do contexto social e econômico que, por sua vez imprime ao seu trabalho marcas que divergem da visão que o considera detentor da transmissão do conhecimento. É nesse sentido que sua formação deve estar amparada numa visão ampliada do processo de aprendizagem enquanto favorece o desenvolvimento do seu alunado em várias dimensões - cognitiva, afetiva, estética, ética, educação dos sentidos e dos valores emocionais. Em virtude da complexidade que envolve seu trabalho docente a formação continuada tem sido considerada um caminho importante e seguro na busca de novas metodologias que visem romper a fragmentação das disciplinas e incorporar um trabalho multidisciplinar no ambiente escolar (LEITE, 2011).

Nesse sentido, as instituições tem oferecido aos seus professores propostas de cursos de formação continuada, com intuito de fornecer subsídios que possibilitem a atualização profissional e qualificação sem que estes tenham que se desligar das salas de aula. Na tentativa de identificar as tendências da formação continuada, Altenfelder (2005) refere que a grande queixa de alguns professores atuantes em sala de aula é sobre a falta de equidade entre a formação que recebem no Educação Superior e o tipo de educação que lhes é pedido que desenvolvam. Leite (2011) reitera os trabalhos achados de Altenfelder (2005) citado anteriormente na medida em que expõe a queixa dos professores acerca da falha dos programas de ensino que se baseiam em concepções burocráticas e acríticas. Por este motivo, o professor que está em processo de formação, tem que, além de sua formação inicial, se apropriar diariamente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas que surgem para que sua prática não se torne ultrapassada (ALTENFELDER, 2005).

No campo da Educação Física, Mileo e Kogut (2009) realizaram um estudo com vistas a investigar a influencia da formação continuada na prática pedagógica de professores de Educação Física. Os autores defendem que os professores devem se atentar a alguns cuidados ao desenvolverem sua ação docente,

precisam estar atentos ao público que irão trabalhar e possuir um vasto conhecimento sobre o conteúdo que será trabalhado e apresentado aos seus alunos. Cabe aos professores a organização da sua matéria e dos conteúdos a serem passados em cada aula por ele ministrada, e também avaliar seus alunos conforme estabelecido ao início do processo pedagógico (MILEO e KOGUT, 2009, p.4947).

Para esses autores, a formação continuada é uma forma de manter-se atualizado e qualificado para atender os alunos uma vez que a formação inicial não é suficiente para garantir a qualificação dos professores nos dias atuais (MILEO e KOGUT, 2009). Corroborando aos achados dos autores citados, concorda-se ao afirmar que a formação inicial nunca será suficiente devido à demanda de conteúdos que deveriam ser abordados na tentativa de suprir as necessidades observadas em sala de aula e, ainda assim, não há como se preparar um docente em sua formação seja ela inicial ou continuada, mesmo porque cada indivíduo é único e por mais que um aluno esteja em uma situação de deficiência, não significa que outro aluno exposto a mesma situação irá responder da mesma forma. A formação docente deve acontecer de maneira dinâmica e constante considerando principalmente as especificidades de cada conteúdo e situação em sala de aula.

No tocante a formação continuada continuam a explicitar (MILEO e KOGUT, 2009), que a maneira mais proveitosa de realiza-la é por meio do trabalho coletivo, visto que em situações de coletividade os docentes podem aprender uns com os outros, além de proporcionar momentos enriquecedores de reflexão e proposição de novas estratégias pedagógicas. No mesmo estudo (MILEO e KOGUT, 2009) os professores revelaram perceber mudanças na escola em decorrência da formação continuada recebida, acrescentam que muitos buscam esta qualificação visando o aprimoramento profissional.

Dentre as funções da formação continuada, acredita-se que sua finalidade seja permitir a permanente relação entre formação acadêmica e exercício profissional. Para Rossi e Hunger (2012),

Essa dimensão da formação constitui-se num processo contínuo e ininterrupto, que percorre toda a trajetória profissional do professor, sempre com o intuito de aprimorar a sua ação pedagógica e desenvolver a sua profissionalidade docente, a sua identidade (ROSSI e HUNGER, 2012, p.323).

Essas atribuições à formação continuada sugerem que o processo de formação docente, deve ser considerado algo contínuo e progressivo, onde o professor atuante na sala de aula deve estar em constante busca de conhecimento para que desenvolva de forma linear um trabalho de qualidade e sem lacunas no campo teórico e metodológico.

Rossi e Hunger (2012) observaram em sua pesquisa, que apesar das diferentes fases da carreira, a formação continuada sempre acrescenta e auxilia o trabalho do professor de Educação Física, para as autoras,

As novas tendências em formação continuada vislumbram um professor capaz de apropriar-se de um pensamento autônomo, baseando-se na reflexão de todo o processo que envolve suas ações docentes e nas experiências advindas da sua prática cotidiana, e capaz de atuar como principal agente da formação, assumindo-se como sujeito do seu desenvolvimento e na construção da sua profissionalidade docente (ROSSI e HUNGER, 2012, p.335).

É fato que não se pode atribuir apenas à formação inicial o sucesso do professor em sala de aula, a busca individual pelo conhecimento e a formação continuada tem papel fundamental no processo de aprimoramento profissional. Contudo, há que se avaliar como os currículos da formação inicial tem se constituído e em que medida contemplam todas as necessidades básicas de formação docente para atuação em sala de aula comum, frente às demandas dos que se apresentam na comunidade escolar e das políticas públicas inclusivas, no contexto atual. Apesar das regulamentações quanto à carga horária atribuída as disciplinas práticas e de estágios curriculares nos cursos de licenciatura (CEE 126/14, BRASIL, 2014), não há como compreender a melhor forma de atender o público-alvo da educação especial se o professor não estiver inserido em um contexto que exija dele tais habilidades e competências, nesse aspecto, a formação continuada se faz necessária aja visto que cada docente irá se deparar com um público diverso, com situações diferentes e terá necessidades didático-pedagógicas diversificadas na sua rotina de sala de aula. Nesse sentido, a proposta de formação continuada em serviço¹ tem sido bastante recomendada, uma vez que possibilita solucionar as dificuldades observadas naquele momento da sala de aula, além de aproximar a teoria da prática e promover a ação-reflexão-ação no cotidiano da universidade e da escola (MINASI, 2008).

2.1 O Currículo dos cursos de Educação Física

Como já foi destacado anteriormente, desde o surgimento dos cursos de graduação em Educação Física notou-se haver uma série de mudanças nas propostas de formação, tais como: extinção da oferta de cursos com curta duração, que não são mais observados nos dias atuais; habilitação em bacharelado e licenciatura que foram extintas e hoje estão presentes novamente nas IES; maior ênfase às disciplinas práticas e aumento da carga horária direcionada aos estágios

¹ Entenda-se nesse caso que a formação continuada é toda aquela que acontece de forma contínua e progressiva após a formação inicial (cursos de curta duração, atividades de capacitação, entre outras), e, quando destacada como formação em serviço sugere-se que o espaço onde a proposta é desenvolvida seja realmente o lócus dos conflitos e dificuldades emergem, no caso do trecho em destaque, na escola.

nos cursos de licenciatura reformulados recentemente; entre outras. Todas essas modificações demonstram a ascensão do profissional de Educação Física no cenário atual. Além disso, observam-se maiores esforços nesta área de formação voltada para a carreira docente a vista o espaço e o reconhecimento que essa área do saber passou a receber a partir da proposta curricular do governo do estado (SÃO PAULO, 2008).

Uma das características mais relevantes a serem consideradas nos cursos de formação de professores é o currículo, e este documento também sofreu modificações com o passar dos anos. Nunes e Rubio (2008) realizaram análise dos currículos dos cursos de Educação Física a fim de traçar um panorama da evolução histórica dos mesmos até os dias atuais, segundo essas autoras, currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional. O quadro 1 abaixo apresenta uma síntese das principais características e modificações do currículo em uma escala de evolução cronológica.

Quadro 1: Síntese das principais modificações nas características do currículo em uma escala de evolução cronológica

Escala cronológica	Características do Currículo
Século XVIII	Enfatizava-se a prática de exercício como modo de controlar os corpos e interferir na personalidade do homem.
1920	O currículo tencionava constituir identidades para assumir posições de sujeito patriotas, corajosos, obedientes e preparados para cumprir com suas responsabilidades na labuta diária e para a defesa da pátria.
1930 a 1950	No currículo da Educação Física fica clara a passagem da preocupação ortopédica e higiênica para a eficiência do rendimento físico.
Primeira metade do Século XIX - Escola Nova	Jogos foram introduzidos às práticas da Educação Física e o curso visava a formação do cidadão acima das questões políticas.
1950 a 1960	Preconizava o esporte como prática pedagógica ideal e incorporou os princípios da instituição esportiva; o esporte legitimou-se na escola como cultura e educação.
1964 a 1985 – Ditadura	Estabeleceu-se na área o currículo técnico-esportivo. O currículo tecnicista objetivava formar identidades de bom caráter, com iniciativa e controle emocional.
1970 a 1980	“Currículo Globalizante”: Método Psicocinético (1970) – Educação pelo movimento. Visava prevenir as dificuldades escolares e garantir o desenvolvimento dos aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio da relação sujeito e meio. / Abordagem desenvolvimentista (1980) – fundamentada em aspectos biológicos e psicológicos.
Século XXI	“Currículo Saudável”: esses modelos curriculares configuram-se em acordo com as expectativas desejáveis para o século XXI – a identidade competente.

Fonte: adaptado de Nunes e Rubio (2008).

Para as autoras os dois últimos currículos apresentados no quadro podem ser classificados como (neo) tecnicistas e ressaltam ainda que

quando se referem à inclusão, ou a qualidade de vida, esses currículos promovem atividades para que todos – respeitando-se os ritmos e as diferentes fases de aprendizagem e de desenvolvimento em que se encontram – atinjam o mesmo patamar – funções perceptivas, fase de aplicação das habilidades motoras e níveis de saúde. Ou seja, diante do princípio da igualdade (sem querermos entrar na discussão do que seria

igualdade), os currículos globalizante e saudável, ao enfatizarem este princípio, na prática, afirmam a hegemonia de um modo de ser, entendido como universal (e necessário). Em suma, tencionam unificar as pessoas de acordo com as identidades que os grupos dominantes determinaram como ideais para o funcionamento da sociedade (NUNES e RUBIO, 2008, p.67).

Destacam-se ainda no montante de informações acumuladas pelas autoras os currículos crítico e o pós-crítico. O primeiro deles caracterizado pelo acréscimo do caráter sócio-político e uma proposta que defende conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, já o segundo, o currículo pós-crítico, argumenta em favor da inclusão de todas as vozes e de todas as culturas abrindo espaço para o contato e o diálogo entre as culturas, neste formato de currículo todas as práticas culturais são válidas (NUNES e RUBIO, 2008).

Malaco (1996) analisou a percepção de alunos e docentes sobre as disciplinas da área de humanas, no currículo do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição de Educação Superior. Neste trabalho a autora destacou três paradigmas de desenvolvimento do currículo abordado por outros autores: o “paradigma técnico-linear”, que corresponde ao que Nunes e Rubio (2008) chamam de currículo tecnicista; o “paradigma circular-consensual”, que se aproxima do currículo “globalizante” e o “paradigma dinâmico-dialógico”, que se identifica ao definido como currículo pós-crítico por Nunes e Rubio (2008).

Como se pode observar, apesar de diferentes nomenclaturas apresentadas, as autoras foram capazes de identificar as transformações sofridas pelo currículo marcadas por características muito próximas, o que nos possibilita associar cada um desses modelos a um determinado período da história no contexto educacional.

A fim de propor um novo modelo curricular na formação profissional em Educação Física Betti e Betti (1996) também caracterizaram dois modelos curriculares adotados no campo da Educação Física: o modelo tradicional-esportivo e o técnico-científico. Para Betti e Betti (1996) o currículo tradicional-esportivo enfatiza as disciplinas denominadas “práticas” (especialmente esportivas), nesse modelo há distinção entre teoria e prática. Por outro lado, o currículo técnico-científico valoriza as disciplinas teóricas, e permite o envolvimento com as ciências humanas e a filosofia, nessa concepção de currículo o conceito de prática é outro, não se trata de execução e demonstração, mas sim de “ensinar a ensinar”. Com base nas lacunas de cada um desses modelos mencionados, os autores propõem um currículo onde o eixo central seja a prática. Nessa proposta os estágios supervisionados e as práticas de ensino receberiam maior atenção por parte de todo o

corpo docente do curso e o currículo teria uma característica ampliada e temática, com vistas a formar um professor crítico e autônomo (BETTI e BETTI, 1996).

Nesse sentido, Correia (2012) destaca que a noção de currículo

tem sido concebida como um campo de não neutralidades, expressos por cenários de disputas, conflitos, contestações e hegemonias. O caminho curricular também pode compreender “lócus” e temporalidades de transgressões e rupturas. A cultura escolar implica uma significação política e pedagógica que abrange um autêntico movimento entre alienação e emancipação (CORREIA, 2012, p.175).

Para esse autor ainda existe uma questão pouco explorada no contexto da formação inicial de professores, esta diz respeito à improvisação docente nos cursos de licenciatura. Correia (2012) defende que “o pensamento pedagógico brasileiro da Educação Física Escolar deve ultrapassar o tecnicismo, o didatismo, o cognitivismo, o socioculturalismo e o ideologismo pseudoprogredista tão imperantes nas esferas das políticas públicas de educação” (CORREIA, 2012, p.176).

Nesse contexto, Silva e Drigo (2012) acreditam que o currículo é fruto da manifestação de um grupo social que apresenta vantagem sobre outro nas relações de poder e fazem uso do currículo para expressar seus conhecimentos. Para esses autores “assume-se, mesmo que implicitamente, que há uma ideologia de um grupo dominante que se sobressai na constituição do currículo” (SILVA e DRIGO, 2012, p.36). De fato, ao constituir um currículo, uma grade curricular, ou até mesmo um plano de ensino de uma disciplina, os sujeitos envolvidos na elaboração desses documentos podem direta, ou indiretamente conduzir a linha de pensamento de acordo com suas inquietações e preferências, desse modo, quando se trata do currículo como um todo, diversos são os atores sociais submersos nas intenções projetadas nesse documento. O que não se pode modificar são as normativas referentes à carga horária e distribuição de conteúdos por eixos temáticos, tampouco deixar de atendê-las, mas a maneira como esses conteúdos serão direcionados aos discentes acaba por transferir muito da experiência do docente que atua na área em questão.

Mesmo para aqueles professores que podem contar com suas diferentes experiências docentes, o atual problema da educação física escolar não está atrelado apenas ao currículo, sabe-se que a política educacional do estado de São Paulo propõe conteúdos diversificados para serem trabalhados em sala de aula com os alunos, no entanto, existem alguns entraves que dificultam a oferta de atendimento às demandas especiais deste alunado, tais como: escassez material, espaço físico inconsistente, desprestígio da disciplina educação física por parte de colegas de trabalho de

outras áreas do conhecimento, entre outros aspectos. Sendo assim, é notório observar que as mazelas da qualificação docente no processo de formação inicial, em especial se confundirão em meios aos problemas práticos/organizacionais para implementação de culturas, políticas e práticas educacionais inclusivas presentes na escola. Com maior evidência pode-se destacar que as dificuldades acima mencionadas repercutem no trabalho do educador físico que, somados a isso também lida com a ausência de tempo e espaço adequados para conduzir o trabalho pedagógico na escola, que considerem as especificidades educacionais inclusive, do público-alvo da educação especial.

2.2 Políticas de Formação de Professores em Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva

De acordo com o artigo 3º da Declaração de Jomtien (1990), é preciso que medidas sejam tomadas para possibilitar a igualdade de acesso à educação para todos os alunos, incluindo os que apresentam deficiência definidos pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) como pessoas que tem impedimento de longo prazo de diferentes naturezas (física, mental, intelectual ou sensorial), que tem sua participação plena e efetiva na sociedade impedidas quando se deparam com uma ou mais barreiras em igualdade de condições com outras pessoas.

Historicamente, a Educação Inclusiva ganhou forças no cenário educacional brasileiro a partir da Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990), da elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos (1993), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), além de ter sido reforçado pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) vigora princípios que visam promover a participação de crianças, jovens e adultos com deficiência dentro do sistema regular de ensino. Além disso, demanda aos governos algumas atribuições dentre as quais destacamos:

- atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;
- adotar o princípio da Educação Inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

- desenvolver projetos de demonstração e encorajar intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;
- garantir que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (BRASIL, 1994).

Ainda nesta declaração, cabe ressaltar, que a pedagogia a ser adotada deve ser aquela em que o foco é a criança e suas potencialidades, e não as necessidades que essa apresenta. São necessárias mudanças na forma com a qual a sociedade concebe estas pessoas, *“por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras² de deficiências tem sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas”* (BRASIL, 1994). Todavia, não basta que sejam valorizadas as potencialidades desses indivíduos se os profissionais que são destinados a atendê-los não estão capacitados para fazê-lo.

A Conferência Nacional de Educação Básica (2008) ressalta a necessidade de atenção especial ao público da educação especial, nesse documento destaca-se além de outros aspectos, a necessidade de formar profissionais capacitados como segue:

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 e 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 Inter setorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, grifos do autor).

É nesse contexto que se destaca a importância da Portaria Interministerial nº 1.793, de dezembro de 1994 que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Ainda refere em seu artigo 2º a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina,

² O presente texto optou por manter as terminologias referidas às pessoas com deficiência conforme citado na obra original, embora nem sempre os mesmos sejam consonantes com a concepção social da deficiência adotada no estudo.

Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades. Políticas como essa e outras portarias e normativas vigentes devem ser vistas pelas IES como uma contribuição no processo de elaboração dos currículos, uma vez que indicam conteúdos imprescindíveis para a atuação profissional, ou seja, direcionam a inclusão de conteúdos que devem ser abordados nas grades curriculares dos cursos de graduação acima mencionados e não como um impedimento na continuidade da oferta desses cursos de formação de professores.

Posterior a esse documento, tem-se a Lei nº 10.172, de 09/01/2001 que propõe que conteúdos de Educação Especial sejam incluídos em variados cursos de graduação no processo de preparação de professores para a Escola Inclusiva. Além disso, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 veio somar aos documentos anteriormente publicados, reforçando a necessidade de atenção especial a pessoa surda. No referido decreto cabe destacar o capítulo II:

“DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR”

Art. 3º A LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Alguns estudos vêm sendo conduzidos com o intuito de compreender como se deu a implementação dessa disciplina nos cursos de licenciatura e nos demais cursos na modalidade optativa, bem como, de que modo são formados os professores responsáveis por essas disciplinas (COSTA e LACERDA, 2015; 2016; GIROTO et al, 2015; 2016).

Nesse sentido temos ainda a Portaria Interministerial nº 555, de 5 de Junho de 2007, na qual podemos destacar principalmente “*formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; articulação Inter setorial na implementação de políticas públicas*”. Esta portaria ressalta ainda que “*cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete [...]*”.

No caso específico da Libras, as políticas atuais reforçam a ideia de que a formação deve ser garantida em nível superior e de forma continuada apenas para aqueles que já estão atuando

nas salas de aula. Ou seja, os professores que já atuam no ensino regular e não tiveram acesso a Libras em seu processo de formação, devem ter esse acesso possibilitado por cursos de formação continuada, por outro lado, aqueles que se encontram em processo de formação, devem por lei receber essa formação em seus cursos. Giroto et al (2016) ressaltam que não se pode atribuir a responsabilidade do sucesso dos alunos surdos somente aos professores do ensino regular, mas é necessário que esses professores tenham acesso a uma formação coerente a realidade educacional atual, ou seja, um sistema educacional organizado na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o relatório nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI destaca ainda que

“Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras LIBRAS licenciatura (que forma professores de LIBRAS para atuar no ensino da LIBRAS na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de LIBRAS e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior” (MEC/SECADI/BRASIL, 2014, p.17-18.).

Diante destas e outras afirmações no que diz respeito à formação docente, a necessidade de se realizar o presente estudo justifica-se pelo que rege o artigo 28, da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas

2.2.1 A formação do professor de Educação Física na perspectiva da inclusão

Os egressos do curso de licenciatura em Educação Física concentram na educação básica seu campo principal de atuação, nesse aspecto se faz necessário discutir se esses professores recém-formados estão preparados para lidar com a diversidade que vão encontrar nas salas de aula e em seus diferentes espaços de atuação na escola. É sabido que, com o movimento em favor da Educação Inclusiva, nos deparamos com grupos cada vez mais heterogêneos nos espaços educacionais.

Cortelazzo (2011) publicou um capítulo no livro “As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas”, abordando o processo de formação de professores para a Educação Inclusiva, com vistas a aprofundar os conhecimentos na legislação vigente, reconhecer os problemas na escola e as limitações de cursos de Licenciatura e de Pedagogia que preparam profissionais para salas de aula presenciais. Para a autora, os recém-licenciados não sabem como lidar com a situação “sala de aula”, segundo Cortelazzo (2011), os egressos dos cursos de licenciatura não desfrutam ao longo de seus cursos da possibilidade prática para atender alunos com deficiência o que dificulta esse trabalho pedagógico após a formação inicial, com isso, quando se deparam com a realidade

escolar, sentem-se incapacitados para atender seus alunos de maneira inclusiva e promover a independência dos mesmos, pois se apoiam num discurso inclusivo, mas praticam a exclusão.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de graduação em Pedagogia expressam claramente que o egresso desta licenciatura deve estar apto a reconhecer e respeitar todas as necessidades dos educandos sejam elas físicas, cognitivas, emocionais ou afetivas; dominar as tecnologias de informação e comunicação a fim de favorecer o processo didático-pedagógico e o desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem entre seus alunos; dentre outras coisas, identificar possíveis problemas socioculturais e educacionais com a finalidade de superar exclusões nas mais diferentes esferas sociais e culturais, além de demonstrar respeito à diversidade e a diferença em todos os contextos (ambiental-ecológico, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais e outros) (BRASIL, 2006).

Por outro lado, nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Biologia (BRASIL, 2001); Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia (BRASIL, 2001); Física (BRASIL, 2001); Química (2001); Matemática (2003); Música, Dança e Teatro (BRASIL, 2003); Artes Visuais (BRASIL, 2009) nada consta no que diz respeito a conteúdos que orientem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em favor do desenvolvimento educacional do público-alvo da educação especial em suas salas de aula. O que se reforça em todos estes documentos é a adoção de condutas já destacadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio como flexibilidade na ação pedagógica, avaliação contínua, relacionamento frequente com os serviços especializados, trabalho conjunto com os professores especializados, entre outros (BRASIL, 2001). Já nas Diretrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação Física, destacam-se essas condutas de maneira mais detalhada, identificando o público-alvo a ser atendido. No referido documento, o licenciado em Educação Física deve ser capaz de identificar os interesses, anseios e necessidades de crianças, jovens, adultos, idosos, **pessoas com deficiências**, entre outros grupos e assim planejar, orientar e avaliar projetos e programas em suas diferentes áreas de atuação Além disso, o mesmo documento ainda ressalta que questões relativas às necessidades dos alunos com deficiência deverão ser abordadas no processo de formação desses profissionais (BRASIL, 2004).

Sabe-se que a Educação Física foi um dos primeiros cursos a atender à recomendação da resolução 215/87 com oferta de conteúdos direcionados ao atendimento às pessoas com deficiência. Haja vista que nessa publicação especifica-se no parágrafo IV do artigo VI a importância de se formar profissionais capacitados para trabalhar com pessoas com deficiência (BORELLA, 2010).

Contudo, apesar dos avanços na área da Educação Inclusiva com a inserção de disciplinas em atenção a diferentes políticas públicas e reformulação de grades curriculares com ampliação de grade horária para maior dedicação a prática pedagógica, a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas uma vez que todos esses avanços são observados em um pilar muito mais teórico do que prático nos cursos de licenciatura. Os cursos de licenciatura não apresentam estágios supervisionados que direcionem a prática docente para experiências educacionais de atendimento ao público mencionado. De acordo com Mesquita (2007, apud Nunes 2003), os limites da formação inicial se dão pelo fato dos cursos

propagarem um ensino distante das reais necessidades formativas dos futuros professores, caracterizando-se por serem propedêuticos; por dicotomizarem o par teoria-prática no processo de construção do conhecimento; por trabalharem o enfoque idealizado de aluno/escola/professor/ensino (MESQUITA 2007, apud NUNES, 2003, p.348).

Nesse sentido, a Educação Física Escolar tem buscado trabalhar a inclusão do público-alvo da educação especial em escolas regulares com uma proposta denominada Educação Física Adaptada (WINNICK, 2004). A Educação Física adaptada surgiu com a participação de pessoas com deficiências em atividades esportivas e aulas de Educação Física nas escolas segregadas no período pós-guerra e nas décadas de 1950 e 1970, e se efetivou principalmente após a Resolução nº 03/87. Hoje esta disciplina já atinge grande importância nos currículos nos cursos de licenciatura, o que foi ocasionado por mobilizações políticas que conseguiram reconhecer e legitimar essa área de estudo (SILVA e DRIGO, 2012).

Borella (2010) traz em sua tese de doutorado uma breve revisão acerca das definições da Educação Física Adaptada, dentre os diferentes significados, torna-se consenso de que a educação física adaptada concerne em uma prática para atender alunos com necessidades educacionais especiais e/ou deficiências que privilegia as atividades psicomotoras, o esporte pedagógico, o lazer, entre outras práticas para esses alunos em situação de deficiência.

Carniel e Strapasson (2007) realizaram revisão de literatura com intuito de acompanhar a evolução da Educação Física no contexto da educação especial. Ao longo do estudo puderam

constatar que grandes avanços foram alcançados em virtude de leis que foram sancionadas no decorrer dos anos, da inclusão de disciplinas nos cursos de graduação, além da conscientização da importância desta prática para o público mencionado, cada dia mais presente no contexto escolar brasileiro.

Nesse aspecto, Bueno (2002) afirma em seu texto, que para se efetivar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial temos que contar com professores preparados para diminuir a exclusão escolar e qualificar o rendimento dos alunos, sem perder de vista o objetivo de transmitir conhecimento e desenvolver práticas específicas para as crianças com necessidades educacionais especiais. Vale ressaltar que é papel do educador físico identificar os desejos e as necessidades desses alunos e promover o êxito de suas ações, de modo a potencializar suas capacidades, no entanto, é de extrema importância que o profissional seja capaz de reconhecer no aluno a sua deficiência e identificar suas necessidades educacionais especiais, bem como compreender que alguns alunos podem não apresentar deficiências e que, por conseguinte, muito provavelmente - podem apresentar NEEs. Leite e Martins (2012) discorrem a respeito dessa dicotomia pessoa com deficiência *versus* pessoa com NEEs, e assim como descrito anteriormente, as autoras afirmam que “o termo NEE não é sinônimo de deficiência, porém alunos que se encontram nessa condição muito provavelmente irão apresentar alguma NEE, no processo educacional [...]” (LEITE e MARTINS, 2012, p.44).

2.2.2 Práticas inclusivas no atendimento das NEEs do Público-alvo da Educação Especial: em destaque o papel do professor da Educação Física

Entende-se por necessidades educacionais especiais (NEEs), às necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Inicialmente, o termo utilizado foi necessidades educativas especiais, como consta no relatório de Warnock. Neste relatório, o autor integra no grupo de pessoas com necessidades educativas especiais não só os alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (MEIRELES-COELHO, 2007).

Apesar do relatório de Warnock ter sido elaborado em 1978, somente após a Conferência Mundial sobre a Educação Especial em Salamanca, na Espanha (1994), é que foi dada devida

importância a noção de necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (1994) elaborada nesta conferência destaca que o conceito de necessidades educacionais especiais se ampliou com intuito de incluir aquelas crianças que não estavam sendo beneficiadas com a escola, nesse sentido, o conceito passou a incluir não só as crianças com deficiências, mas também aquelas com dificuldades temporárias ou permanentes na escola, que não apresentam evolução nos anos escolares, que são expostas a situações de risco social, ou que simplesmente estão fora da escola por qualquer motivo.

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), os alunos com necessidades educacionais especiais são definidos como “crianças e jovens que têm necessidades diferenciadas, por conta de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem”, esta definição inclui ainda, aqueles que estão excluídos do processo educacional, o que de certa forma deixa de delimitar um público específico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (SEESP/MEC, 1999), assinalam que as necessidades educacionais especiais podem ser observadas em diversos casos de dificuldades de aprendizagem, causados por variados fatores, como condições socioculturais ou econômicas que englobam alunos em diferentes situações física, intelectual, emocional e sensorial; alunos com deficiência ou superdotados; minorias linguísticas e étnicas, alunos em situação de risco social, desfavorecidos ou marginalizados.

Para Bueno (1993), a utilização do termo NEE pode representar a minimização de estigmas e da pejoratividade de termos utilizados anteriormente, por outro lado, pode perder-se na precisão por se tratar de conceito muito abrangente. Mais que isso, o autor afirma que muitas crianças podem ser beneficiadas devido aos limites indeterminados desse conceito, enquanto outras podem ser incorporadas sem apresentar nenhum tipo de necessidade especial. Segundo o autor trata-se de um termo tão amplo que na maioria das vezes é preciso especificar sobre qual sujeito estamos nos referindo.

Marchesi e Martín (1996) defendem que o conceito de necessidades educacionais especiais remete, em primeiro lugar, às dificuldades de aprendizagem, que podem estar relacionadas a atrasos na aprendizagem de diferentes matérias, lentidão na compreensão da leitura, problemas de linguagem, distúrbios emocionais e de conduta, evasão escolar, isolamento social, entre outros, mas também aos maiores recursos educacionais necessários para atender tais necessidades no intuito de evitar a ocorrência das mesmas. Para esses autores o sistema

educacional pode se preparar com meios eficazes para suprir as necessidades educacionais específicas dos alunos, ou, não realizar nenhum investimento desta natureza.

Esses alunos não são, necessariamente, pessoas com deficiência, porém, alunos com deficiência podem fazer parte do grupo de alunos com necessidades educacionais especiais (MENEZES, 2002). Cabe ressaltar que embora possam compreender o mesmo grupo, os termos alunos com deficiência e alunos com necessidades educacionais especiais não são termos sinônimos.

Corroborando com essas informações, Meirelles-Coelho et al (2007), destacam que o relatório de Warnock, já mencionava a importância dos serviços de orientação e apoio à educação especial, sugerindo um grupo constituído por docentes especializados na área e que pudessem auxiliar não só os alunos, mas as escolas que atendem esse público, os docentes e os pais. O referido relatório destaca que

A função destes serviços seria de avaliar as necessidades dos alunos com NEE, registrar os alunos com NEE de forma a garantir a melhor intervenção possível, aprovar os formulários dos alunos (dossiê individual), acompanhar o processo educativo dos alunos de forma a garantir a máxima eficácia (MEIRELES-COELHO et al, 2007, p.180).

Outro emprego da terminologia NEE pode ser observado em algumas situações do cenário educacional, na LDBEN e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (CNE/2001) para indicar o alunado da educação especial, definido nesta última como:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;
3. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 19).

Conforme se pode observar nas diretrizes, as necessidades educacionais especiais podem ser temporárias e é na escola que se originam, se identificam e se intensificam em algumas vezes. Nesse sentido Leite e Martins (2012) afirmam ainda que, a adoção da expressão NEE passa a ser criticada por sua abrangência generalizada, uma vez que devido a sua conceituação nos diferentes

documentos, grande parte dos alunos da rede pública de ensino deverá apresentar NEE em alguma fase de seu processo de escolarização. Para Mittler (2003) essas crianças são consideradas “especiais” apenas porque o sistema educacional até então não foi capaz de responder às suas necessidades. Desse modo, alerta para o desafio da inclusão que objetiva a reestruturação do sistema para que este responda a uma gama inteira de necessidades especiais. Logo, para este autor, devemos encontrar palavras que impeçam a rotulação das crianças e estratégias que enfatizem os desafios ao sistema frente às necessidades encontradas (MITTLER, 2003, p.32).

No âmbito da Educação Física, tanto os alunos público-alvo da educação especial quanto as demais crianças da escola, são contemplados nas aulas com o que chamamos de “Educação Física Adaptada - EFA” (WINNICK, 2004). Como destacado anteriormente, a EFA ganhou forças no cenário educacional após a resolução 03/87 (BRASIL, 1987) e hoje se constitui disciplina presente na grade curricular de mais da metade dos cursos de licenciatura e bacharelado oferecidos nas IES públicas e privadas do estado de São Paulo (SILVA e DRIGO, 2012) e na maioria dos cursos superiores do Brasil (SILVA et al, 2012). Essa disciplina surgiu para suprir a lacuna que o programa de Educação Física geral não conseguiu abranger frente as especificidades da pessoa com deficiência, afinal todo o processo histórico da Educação Física foi marcado pela busca incessante pelo corpo bonito, perfeito e saudável (COSTA e SOUSA, 2004).

Atualmente a Educação Física apresenta outros enfoques além destes destacados por Costa e Sousa (2004). Os mesmos autores afirmam que esta é uma das áreas do conhecimento que mais se desenvolveu nos últimos anos no que diz respeito à pessoa com deficiência. Para Costa e Sousa (2004) a Educação Física passou a perceber as diferenças e valorizar as potencialidades das pessoas com deficiência, materializando dessa forma os avanços na área. No entanto, a disciplina ainda é vista como uma ciência qualquer, ao contrário do que defende Maueberg-Castro (2011) deveria ser considerada uma área do conhecimento que apresenta fundamentos centrados no corpo em movimento. Em geral, a disciplina de Educação Física na educação básica, e a disciplina “Educação Física Adaptada” tem sido ofertada nos cursos de graduação, como meramente instrutiva acerca da caracterização da(s) deficiência(s), por si só, tais informações não são suficientes para conduzir o processo de aprendizagem do público-alvo da educação especial. Corroborando aos achados dos autores (2011), concorda-se que esta

temática tem sido tratada de modo insuficiente na formação do professor para conduzir a prática pedagógica com este público na escola.

Para atender a essas demandas, no ano de 1999, a secretaria da educação elaborou um material didático-pedagógico atrelado aos Parâmetros Curriculares Nacionais denominados de “Adaptações Curriculares” onde destaca que as ações pedagógicas devem sempre ser flexíveis com vistas a oferecer respostas educativas às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 1999). De acordo com esse material, o professor de Educação Física deve estar preparado para atuar com a diversidade que irá receber em suas aulas. Para tanto o Governo do Estado de São Paulo, criou no ano de 2008 a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, onde atribui ao professor de Educação Física a responsabilidade pela cultura de movimento relacionada aos aspectos corporais ligados aos modos plurais de viver, e não apenas como uma expressão biológica e mecânica (SÃO PAULO, 2008). No entanto, muito pouco é destacado nesse material no que tange a pessoa com deficiência. Dentre todos os conteúdos abordados ao longo do ensino fundamental e médio na proposta curricular do estado, observa-se menção a pessoa com deficiência apenas em dois momentos: um deles quando cita rapidamente o basquete com cadeira de rodas e outro quando trabalha a questão da contemporaneidade e sugere que os alunos compreendam e reconheçam as diferenças (GATTI e MUNSTER, 2012).

É evidente que embora o Estado tenha criado uma proposta com a finalidade de orientar as aulas de Educação Física nos moldes das demais disciplinas, ou seja, com material balizado em apostilas e afins, cabe ao professor complementar esse material com conteúdos e atividades adaptadas a fim de atender os alunos com deficiência visto que o referido material não apresenta nenhuma estratégia ou situação de aprendizagem voltada ou adaptada para o público-alvo da educação especial.

Nesse sentido, Munster (2013) destaca que alguns conteúdos e atividades só se tornam acessíveis a pessoas com determinadas deficiências por meio de adaptações e isso se dá com a variação de procedimentos pedagógicos. Não obstante, a autora destaca que essas adaptações necessitam ser avaliadas constantemente uma vez que as necessidades apresentadas pelos alunos também se modificam com o tempo e requerem ajustes. Em contrapartida, Costa e Sousa (2004) assumem que apesar dos avanços na área, a Educação Física não está preparada para atender a diversidade, uma vez que é obrigada a recorrer às adaptações. Cabe nesse aspecto, discutir o desenho universal para a aprendizagem, pois, uma vez que as estratégias metodológicas, os

espaços e conteúdos sejam projetados para o todo, não haverá a necessidade de tantas adaptações como temos nos dias atuais. Inicialmente criado nos Estados Unidos em 1999, o Universal Designer Learning (UDL) conhecido no Brasil como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) consiste em um conjunto de princípios e estratégias relacionadas com o desenvolvimento curricular que busca minimizar as barreiras ao ensino e à aprendizagem. De modo mais específico, tratam-se de estratégias que permitem ao docente trabalhar de modo a adequar os objetivos de ensino, materiais e formas de avaliação para todos os alunos (CAST, 2014). Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2016) buscaram desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação de professores baseando-se nos princípios do DUA. Embora o estudo não tenha sido concluído ainda, resultados preliminares apontam que os professores envolvidos passaram a refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar e produzir novas formas de ensinar antes não executadas.

Uma vez que o DUA esta em fase de experimentação no Brasil e não se tornou prática efetiva no meio educacional, outras estratégias metodológicas têm sido adotadas e reportadas em pesquisas a fim de problematizar os desafios encontrados pelo professor de Educação Física na escola para lidar com a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas (FIORINI, 2011; FIORINI e NABEIRO, 2013; FIORINI e MANZINI, 2014; MARTINS e NEIRA, 2014). Com o intuito de avaliar como os professores de Educação Física escolar concebem a inclusão de alunos com deficiência em suas salas regulares, Fiorini (2011) concluiu que esse fenômeno é definido de diferentes formas e, no caso da Educação Física desperta uma sensação de medo e desafio, algo que não é exclusivo da inclusão, mas da educação como um todo. O ponto principal está na forma como o professor encara e supera as dificuldades características do aluno com deficiência. Neste estudo a autora ainda observa que alguns professores são favoráveis a inclusão e buscam meios de incorporá-la a sua rotina de sala de aula com cursos, leituras e até mesmo conversas com o aluno com deficiência. Por outro lado, há aqueles que se mantem no discurso de que não foram preparados para atender esta demanda e nada podem fazer para mudar esta situação.

Fica nítido que o perfil do docente exerce grande influência no modo como o aluno com deficiência é atendido na escola, uma vez que o professor tem suas raízes engessadas nos moldes da Educação Física higienista e eugênica que cultua o corpo perfeito e o bom desempenho, este não será capaz de modificar suas estratégias e métodos de ensino em suas aulas a fim de contemplar o aluno com deficiência de maneira inclusiva. Em contrapartida, aquele professor que

acredita na inclusão e busca possibilitar por meio da Educação Física o desenvolvimento de seus alunos nas diferentes esferas (social, intelectual, ética, física, entre outras) comparando-o não com os seus colegas, mas sim consigo mesmo, esse professor conseguirá incutir práticas educacionais inclusivas no ambiente de trabalho em que se encontra.

Nesse aspecto, pequenas adaptações por parte do professor e mudanças atitudinais dos demais alunos de uma turma podem favorecer o processo de inclusão do aluno com deficiência. Fiorini e Nabeiro (2013) comprovaram essa afirmação quando avaliaram como o professor de Educação Física conduzia suas aulas para incluir um aluno com deficiência visual. Nessa pesquisa as autoras concluíram que além das mudanças procedimentais advindas do processo pedagógico das aulas, é preciso que o grupo como um todo seja capaz de auxiliar no processo de inclusão dos alunos com deficiência. Nesse caso, além das adaptações promovidas pelo professor, os alunos também contribuíram de maneira significativa com atitudes voluntárias incitadas pelo professor da turma, como por exemplo, o colega tutor – estratégia que tem sido adotada onde se desenvolve um treinamento prévio para que o aluno denominado colega tutor seja capaz de compreender as necessidades do seu amigo com deficiência e auxiliá-lo da melhor forma possível dentro de suas possibilidades.

Corroborando com esses achados, Martins e Neira (2014) afirmam que a participação do professor e dos alunos é o que torna o processo de inclusão possível, ou seja, são as condições da escola e o engajamento dos seus sujeitos os principais fatores que culminam no sucesso das práticas educacionais inclusivas. Para esses autores, o trabalho colaborativo entre equipe gestora, professores e sociedade é capaz de mudar o cenário atual com manifestações de exclusão ainda presentes no cotidiano escolar.

Embora saibamos que o professor de Educação Física tem papel fundamental para que os alunos com deficiência possam participar das aulas no ambiente escolar, é importante ressaltar que se este profissional não receber nenhum amparo relacionado a esta temática em sua formação inicial, dificilmente irá buscar meios de aprimorar sua prática docente, uma vez que não dispõe de subsídios para iniciar essa procura. Nesse contexto, Fiorini e Manzini (2014) identificaram as principais dificuldades encontradas por professores de Educação Física para incluir alunos com deficiência em suas aulas e buscaram solucionar essas lacunas com sugestões de conteúdos e ações a fim de promover a formação de professores nessa área. Dentre os mais diversificados obstáculos apontados nos estudos dos autores, cabe ressaltar que todos os professores

participantes atribuíram dificuldades tanto a formação inicial quanto à continuada, alegando que na IES a disciplina EFA, quando era ofertada, se atrelava a teoria, abordava na maioria das vezes a deficiência física e situações hipotéticas de deficiência. Quanto a formação continuada, a queixa principal foi de que os cursos não abordavam a realidade escolar. Desse modo, os autores sugerem algumas estratégias como convidar pessoas com deficiência para aulas práticas, criar um estágio dentro da disciplina de EFA, estreitar laços entre a IES, escolas e instituições, entre outros. Em se tratando do processo de formação, outra dificuldade foi atribuída a essa fase da carreira docente. As dificuldades relacionadas às estratégias de ensino foram caracterizadas pela escolha equivocada de conteúdos e dificuldades na elaboração do plano de ensino. Essas inquietações revelam a necessidade de discutir esses tópicos ao longo da formação inicial, nas etapas teórica e prática (FIORINI e MANZINI, 2014). De fato, a formação continuada se faz necessária, no entanto a maior queixa dos professores que atuam com classes regulares na educação básica é que essas ações ocorrem em grande parte fora da escola, o que dificulta a participação e aplicabilidade das discussões no contexto ao qual estão inseridos.

Sabemos que as IES no Brasil contemplam três grandes pilares da educação que compreendem o ensino, a pesquisa e a extensão e, embora Silva e Drigo (2012) tenham destacado que a pesquisa seja o pilar que tenha maior prestígio, não se pode abandonar a essência dos cursos de graduação ou licenciatura que é a formação de professores ou profissionais da área para atuar de maneira direta na sociedade. É na formação inicial que se deve iniciar a abordagem de conteúdos e metodologias que possam contribuir para práticas exitosas no contexto escolar, e, de posse de conhecimentos iniciais os docentes terão um ponto de partida para buscar aprimorar a sua prática através da formação continuada e em serviço.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Com base nas informações discutidas até o momento, o objetivo geral desta pesquisa constitui-se em identificar e descrever a organização de conteúdos curriculares da Educação Especial nos cursos de Educação Física. Para elucidar as hipóteses do trabalho, estabeleceram-se três objetivos específicos:

- 4) Examinar em que medida os fundamentos da Educação Inclusiva têm sido referenciados nas DCNs dos cursos de licenciatura;
- 5) Verificar se as propostas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física atendem aos dispositivos legais que orientam o atendimento do público-alvo da educação especial, na formação do professor;
- 6) Averiguar o conhecimento dos coordenadores de curso sobre as ações/disciplinas ofertadas pela instituição relacionadas à Educação Inclusiva

3.1 – Natureza da pesquisa

O percurso metodológico desta pesquisa foi desenvolvido por meio de pesquisa documental e descritiva. Desse modo, destaca-se que os dados foram considerados a priori quantitativamente, uma vez que foi realizada a quantificação da realidade de disciplinas que atendem às recomendações do Ministério da Educação na perspectiva da Educação Inclusiva e foram utilizadas técnicas estatísticas para analisar os dados observados, possibilitando assim maior precisão nos resultados e menor distorção da interpretação, característica essa fortemente determinada pelo positivismo (SILVA, 2006). Posteriormente as informações receberam tratamento qualitativo, onde se buscou compreender as particularidades dos resultados encontrados (GIL, 2008).

3.2 – Procedimentos éticos da pesquisa

A pesquisa foi realizada somente após sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa Plataforma Brasil, e pode ser identificada pelo protocolo de código CAAE: 49579215.6.0000.5406. Além disso, os entrevistados quando consultados sobre o interesse em

participar da pesquisa, receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) que foi lido e assinado pelo participante. Na leitura do termo foram evidenciados os objetivos da pesquisa e o destino dos dados coletados. O TCLE assegura ainda, o sigilo sobre a identidade dos participantes e seu direito de obter informações sobre o desenvolvimento da pesquisa sempre que solicitarem. Os dados foram armazenados em local seguro e foram utilizados única e exclusivamente para fins científicos. Aos participantes foi informado também que a pesquisa não lhes oferecerá quaisquer ônus.

3.3 - Situando o local da pesquisa

Constituíram o lócus de investigação desta pesquisa quatro universidades públicas, localizadas no estado de São Paulo, a saber: Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os critérios utilizados para a escolha das instituições participantes da pesquisa foram: ofertar cursos de licenciatura em educação física; estar localizada no estado de São Paulo e; pertencer ao sistema público de ensino. Cabe destacar que as instituições acima citadas encontram-se entre as 10 melhores do país no tocante a oferta de cursos de licenciatura em educação física sendo consideradas referências nessa área de formação (GUIA DO ESTUDANTE, 2012; RUF, 2014).

Inicialmente foram selecionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004), estes documentos são responsáveis por conduzir os cursos de graduação e graduação em Educação Física, definindo assim os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos professores. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, devem destacar os conhecimentos e habilidades que o egresso do curso deve ter contemplado em sua formação. Tais habilidades e competências devem ser concebidas em torno de eixos estruturantes que devem ser expressos nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física na forma de conhecimentos que se objetiva transmitir, as habilidades que se deseja desenvolver e as competências das quais se deve dotar o profissional.

A amostra compreendeu o levantamento das grades curriculares de seis cursos de licenciatura em Educação Física, representando o universo total da amostra dos cursos de licenciaturas ofertados pelas universidades públicas localizadas no estado de São Paulo.

A seguir serão descritos os procedimentos de coleta e análise do estudo que foi desenvolvido em duas etapas: **Estudo I** – Documental e **Estudo II** - Empírico. Para cada etapa foram descritos, separadamente, os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

3.4 Estudo I – Documental

Após a leitura das DCN's, das grades curriculares e dos planos de ensino, foi realizada a análise de documentos disponibilizados pelas instituições de Educação Superior que dispõem orientações quanto às disciplinas oferecidas em cada curso pesquisado.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é caracterizada como importante técnica na pesquisa qualitativa “seja completando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Nesse aspecto esta técnica foi utilizada para analisar as grades curriculares e ementas disponíveis na *web* dos cursos de licenciatura investigados. A grade curricular contém informações sobre as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação, como por exemplo, código da disciplina, título, carga horária, número de créditos, entre outras. A ementa, na maioria das vezes é observada nos planos de ensino das disciplinas e se encontra disponível também no projeto político pedagógico de cada curso. Trata-se de um breve resumo acerca do que será abordado na disciplina.

3.4.1 - Procedimento de coleta e tratamento dos documentos

Por meio da consulta online aos *sites* das instituições, foi iniciado o trabalho de busca de disciplinas que abordavam sobre Fundamentos da Educação Inclusiva, deficiência, Libras (Língua Brasileira de Sinais) e/ou necessidades Educacionais. Tal busca ocorreu através do recolhimento das grades curriculares e dos planos de ensino disponíveis nos *links* da graduação e/ou departamentos dos cursos que se caracterizavam enquanto proposta curricular do curso. Os dados recolhidos das grades dos cursos foram armazenados num banco de dados em uma planilha do Excel, a partir da organização das informações, a saber: Unidade/Universidade; Local;

Disponibilidade da Grade Curricular, bem como o ano de vigência da mesma; Nomenclatura/nome da disciplina; Carga horária/créditos da disciplina; Modalidade de oferta da disciplina (obrigatória e/ou optativa); Termo de busca utilizado para localizá-la; Contato da coordenação do curso; Identificação e oferta de disciplinas relacionadas ao tema do projeto.

A localização das informações contidas nos documentos citados foi realizada por meio da técnica de busca por radicais, proposto por Mazo (2010) e utilizada nos trabalhos de Velden e Leite (2013). Tal proposta tem como objetivo favorecer a busca de informação agrupada por núcleo semântico e formal de uma palavra relacionada ao tema de pesquisa. Esta técnica visa dirimir o trabalho exaustivo que envolve a busca por descritores em pesquisa bibliográfica e/ou documentária. Nas palavras das autoras

[...] o radical corresponde à raiz de uma palavra e que se mantém variável e atemporal, mesmo em função do gênero, da referência gramatical – singular e plural, por exemplo. Desta forma, o exame inicial de documentos pelo uso de radicais tem sido constituído uma ferramenta de pesquisa viável que permite a análise prévia da classificação rápida do material que será objeto do estudo do pesquisador, podendo abranger diversos enunciados correspondentes a um mesmo tema ou tópico (VELDEN e LEITE, 2013, p.508).

A partir dos estudos de Velden e Leite (2013) foram utilizados para localizar nos títulos das disciplinas encontrados nas grades curriculares os descritores, divididos em dois grandes eixos, a saber: Libras (Quadro 2) e Educação Física Adaptada (Quadro 3) Esta descrição teve por objetivo identificar e quantificar as disciplinas que atendem aos objetivos desta pesquisa.

Quadro 2. Descritores de busca de coleta de dados nas grades curriculares do eixo Libras.

Temas	Radical	Palavras
Decretos	DEC	Decreto 5626/05
LIBRAS	LIB	Libras
Língua	LING	Mediador linguístico, tradutor-intérprete de língua de sinais, linguagem de sinais, língua brasileira de sinais,
Interlocutor	INT	Interlocutor, tradutor-intérprete de língua de sinais
Surdez	SURD	Surdez, Surdo, Surdo-cego
Deficiência	DEF	Deficiente Auditivo

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3. Descritores de busca de coleta de dados nas grades curriculares do eixo Educação Física Adaptada.

Temas	Radical	Palavras
Portaria	PORT	Portaria Interministerial 1793/94
Inclusão	INCL	Inclusão Social, Escola Inclusiva
Diversidade	DIV	Diversidade
Equidade	QUE	Equidade
Acessibilidade	ACES	Acessibilidade
Necessidade Especial	ESP	Educação Especial, Necessidades Educacionais Especiais, Atendimento Educacional Especializado

Adaptações	ADAP	Adaptações curriculares, Adaptada (o)
Deficiência	DEF	Deficiência, Deficiente Físico, Deficiente Auditivo
Língua	LING	Mediador linguístico, Minorias linguísticas e culturais, tradutor-intérprete de língua de sinais, linguagem de sinais, língua brasileira de sinais
Mobilidade	MOB	Mobilidade reduzida
Cadeirante	CAD	Cadeirante
Negros	NEG	Negros
Índios	IND	Índios, povos indígenas
Etnia	ETN	Étnico-racial
Interlocutor	INT	Interlocutor, tradutor-intérprete de língua de sinais

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a conclusão da localização de disciplinas na grade, procedeu-se a organização dos planos de ensino. Vale mencionar que a maioria dos planos de ensino se encontrava organizados no mesmo formato, provavelmente em razão da sistematização de um mesmo formulário de plano de ensino para todos os cursos e uma padronização utilizada pelas instituições universitárias estudadas. Cabe ressaltar que nos casos em que o plano de ensino não se encontrava disponível em domínio público, foi encaminhado um ofício a coordenação de curso solicitando o envio do documento para continuidade da pesquisa.

Em sua maioria, os planos das disciplinas consultadas nas instituições participantes retratavam informações acerca do: nome da disciplina; modalidade da disciplina (obrigatória, optativa ou estágio); créditos; carga horária; ementa; objetivos; a proposta da disciplina; metodologia de ensino; métodos de avaliação; referencial bibliográfico; nome do docente responsável pela disciplina; e a que departamento a disciplina pertence. Nos momentos de consulta realizada, pode-se perceber que foram raros os casos da ausência de especificação da metodologia utilizada e/ou da modalidade da disciplina (obrigatória/optativa). Para efeito de análise de conteúdo destes documentos foi elaborada uma planilha em Excel que contemplava os seguintes tópicos: instituição; nome da disciplina; modalidade de oferta; carga horária; objetivos; conteúdos; metodologia e ementa.

3.5 - Estudo II - Empírico

A entrevista como instrumento de coleta constituiu procedimento complementar ao trabalho de análise documental até aqui desenvolvido. Por se caracterizar como processo de coleta que envolve interação social, todas as informações advindas das entrevistas foram analisadas. O roteiro de perguntas elaborado teve como finalidade responder ao objetivo deste trabalho, complementando as informações obtidas das grades curriculares e nas ementas.

3.5.1 - Elaboração do roteiro de entrevista

A elaboração do roteiro de entrevistas tomou como referência o material utilizado por Costa (2015) que realizou um estudo com vistas a avaliar como se deu a implementação da disciplina de Libras nas licenciaturas em um município do estado de São Paulo. De posse desse roteiro, foram realizadas algumas alterações considerando a abrangência desta pesquisa, pelo fato de não se tratar de apenas uma disciplina, mas sim, quaisquer disciplinas relacionadas à temática, bem como ações promovidas pela IES.

Depois de realizada a leitura do roteiro proposto por Costa (2015), foi elaborado um roteiro de entrevista para este trabalho destinado aos coordenadores de curso que ofertavam disciplinas relacionadas à temática do estudo em questão. Dando sequência a elaboração do roteiro e análise de sua aplicabilidade, foi conduzido um projeto piloto com vistas a identificar possíveis perguntas que pudessem ser manipulativas e pudessem influenciar a resposta do entrevistado, além disso, houve o cuidado na aplicação do piloto para verificar se todas as questões propostas deveriam ser mantidas no roteiro ou se havia necessidade de alterações para que os objetivos fossem elucidados. Outro aspecto observado na aplicação do projeto piloto foi a duração da entrevista para que os agendamentos com os participantes da pesquisa pudessem ser organizados sem prejuízos relacionados ao tempo dispendido no trabalho.

Para que não ocorressem interferências na amostra da presente investigação, o estudo piloto foi conduzido com uma coordenadora de um curso de Licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública do estado de São Paulo. O estudo piloto permitiu identificar uma questão que não contemplava as inquietações do estudo, bem como alterar outra questão para que sua aplicação pudesse se tornar mais clara e objetiva. A versão final do roteiro utilizado encontra-se no APENDICE A desse trabalho.

3.5.2 - Realização das entrevistas

Após a coleta, análise dos materiais obtidos online e/ou contato com a coordenação do curso, a etapa seguinte compreendeu entrevista com os coordenadores de cada curso investigado, para tanto foi entrevistado o coordenador de cada um dos seis cursos. Optou-se por entrevistar os coordenadores de curso uma vez que eles são os responsáveis por discutir a revisão dos projetos

político pedagógicos dos cursos a partir das reformulações das políticas educacionais vigentes (BRASIL, 2012; 2014), sendo desta forma sujeitos importantes para o objeto de estudo desta pesquisa, bem como dentre os limites de uma pesquisa de mestrado, não haveria tempo hábil para entrevistar todos os docentes responsáveis pelas disciplinas.

Sabe-se que as funções do coordenador de curso no ensino superior compreendem diferentes áreas de atuação, dentre elas: “*a gestão acadêmica / didático-pedagógica; gerência do curso, infraestrutura e a gestão política e institucional do curso*” (SILVA, 2006). Corroborando com essa informação, a ABMES (2006) aponta que o Coordenador de Curso

“há de ser um ser político e, como tal, revelar a liderança efetiva na sua área profissional, resultando tal liderança no respeito da sociedade. Há de ser um gerente na essência e, como tal, produzir os resultados que dele se espera em vista da redução de custos que pratique e da ampliação de receitas que consiga, elevando sempre a qualidade de seu curso. Há de ser um respeitado dirigente acadêmico, mas não apenas acadêmico, mantendo com os seus alunos uma relação de otimismo sem afetação e sem exageros, granjeando assim a confiança de professores e de alunos pelo domínio que possua sobre a legislação educacional e sobre a essência de seu curso. Há de ser, enfim, um ser voltado para o engrandecimento institucional da Universidade” (ABMES, p.8)

Embora o coordenador de curso no ensino superior apresente uma vasta gama de funções sob sua responsabilidade, sua atuação ainda apresenta alguns limites no tocante a conteúdos abordados nas disciplinas, portanto a entrevista teve como objetivo complementar a informação obtida dos documentos (grades curriculares e planos de ensino).

Esta ação teve por finalidade identificar as estratégias adotadas para a implantação das disciplinas e/ou conteúdos que orientem a organização de proposta de formação inicial de professores para atuar na Educação Inclusiva. Acredita-se que a entrevista semiestruturada foi mais adequada ao presente estudo, uma vez que permite melhor organização das informações recolhidas para compreensão do objeto investigado (GIL, 2008).

As entrevistas foram conduzidas no período de Setembro de 2015 a Fevereiro de 2016, previamente agendadas e realizadas em local e horário escolhidos pelos entrevistados, algumas delas de modo presencial outras via internet fazendo uso do Skype como recurso, visto que esta tem sido uma ferramenta frequentemente utilizada nos meios de pesquisa atualmente. As entrevistas foram realizadas seguindo a ordem do roteiro norteador, permitindo que o respondente discorresse sobre cada questionamento e, caso julgasse necessário, a entrevistadora poderia complementar com perguntas que melhor esclarecesse o assunto. Todos os participantes responderam as perguntas apresentadas. Nos dois formatos o áudio da entrevista foi gravado para possibilitar a transcrição do material a fim de que nenhuma informação fosse descartada. As

entrevistas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora com adaptação de algumas normas propostas por Marcuschi (2000), desse modo, ao longo da entrevista os trechos em que houve pausa durante a resposta por parte do entrevistado foram identificados na transcrição por reticências “...” e quando houve necessidade de intervenção do entrevistador esses trechos foram destacados entre colchetes “[]”. Cabe mencionar que Marcuschi (2000) prevê uma simbologia para a transcrição das entrevistas que se apresenta de modo muito mais detalhado, no entanto, para o presente objeto de estudo não se julgou necessário utilizar de todas as simbologias previstas. Posterior à realização das entrevistas, foi feita a transcrição na íntegra das gravações³ a fim de obter todos os dados advindos das entrevistas para cautelosa análise.

O quadro 4 apresenta o perfil dos entrevistados, com informações de idade, naturalidade, formação acadêmica e profissional (graduação, mestrado e doutorado) e o tempo de docência no Educação Superior, com intuito de manter o sigilo de identidade dos sujeitos, adotou-se a denominação alfanumérica para identifica-los a partir deste ponto até o final deste trabalho.

Quadro 4 – Descrição do perfil acadêmico e profissional dos entrevistados.

ID	Idade	Naturalidade	Formação Acadêmica e Profissional			Tempo no Educação Superior
			Graduação	Mestrado	Doutorado	
C1	46	São Luís do Maranhão - MA	Educação Física (UFMA)	Ciências da Motricidade (UNESP - Rio Claro)	Clínica Médica (UNICAMP)	16 anos
C2	33	São Paulo - SP	Educação Física (UNESP)	Fisioterapia (UNESP - Pres. Prudente)	Ciências da Motricidade (UNESP - Rio Claro)	5 anos
C3	35	São Joaquim da Barra – SP	Educação Física (UNESP)		Ciências da Motricidade (UNESP - Rio Claro)	9 anos
C4	36	São Carlos - SP	Educação Física (UNESP)	Ciências da Motricidade (UNESP - Rio Claro)	Ciências da Motricidade (UNESP - Rio Claro)	11 anos
C5	48	Brasília - DF	Educação Física (UFSCar)	Educação Especial (UFSCar)	Educação Física (UNICAMP)	16 anos
C6	49	São Paulo - SP	Educação Física (FEFISA) e Pedagogia (USM)	Educação Física (USP)	Educação/Currículo (PUC-SP)	17 anos

Fonte: Dados da pesquisa

³ Exemplo de transcrição no apêndice C

3.6 – Tratamento e análise dos documentos e entrevistas

Os documentos recolhidos bem como as transcrições das entrevistas foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), essa técnica permite analisar os conteúdos recolhidos no estudo a partir da análise temática, visando atender aos objetivos propostos. Para dar início à análise temática, é preciso realizar a categorização, uma operação de classificação dos elementos que constituem o conjunto de dados, por diferenciação e seguidamente, por um reagrupamento (BARDIN, 1977). A categorização é a passagem dos dados brutos a dados organizados (BARDIN, 1977).

Bardin (1977) define a análise temática como:

Transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (BARDIN, 1977).

Para Rocha e Deusdará (2005), a análise de conteúdo definida por Bardin (1977) como “conjunto de técnicas de análise das comunicações”,

aposta grandemente no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade de seu objeto. Nascida de uma longa tradição de abordagem de textos, essa prática interpretativa se destaca, a partir do início do século XX, pela preocupação com recursos metodológicos que validem suas descobertas. Na verdade, trata-se da sistematização, da tentativa de conferir maior objetividade a uma atitude que conta com exemplos dispersos, mas variados, de pesquisa com textos (ROCHA E DEUSDARÁ, 2005, p.308).

A análise dos conteúdos das grades, dos planos de ensino e das transcrições considerou 3 fases: 1) Pré-análise – organização dos documentos para que a análise pudesse ser realizada de modo mais orientado e sistemático, afinal, é nessa fase que podem surgir as primeiras hipóteses da pesquisa; 2) Exploração dos registros – definição dos eixos e categorias de análise e codificação do material, essa etapa possibilita identificar as características pertinentes ao conteúdo; 3) Análise e interpretação dos resultados - tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas para análise (BARDIN, 1977).

Este tipo de análise foi utilizada por outros autores que trabalharam com análise documental em suas pesquisas (CHACON, 2004; VELDEN, 2012). Chacon (2004) utilizou a análise de conteúdo para identificar disciplinas de Educação Especial surgidas após a recomendação da Portaria 1.793/94. Velden (2012) selecionou eixos disponíveis na DCN de Psicologia para criar as categorias de seu trabalho, definindo por este documento as assertivas a

serem analisadas a fim de garantir um padrão de análises. Os referidos subsidiaram o tratamento dos dados coletados, uma vez que seguiram a mesma referencia metodológica.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

4.1 - Grades Curriculares e Planos de Ensino

O levantamento das grades curriculares obtidas revelou que os cursos das seis instituições que fizeram parte deste estudo (UNESP-Bauru, UNESP-Presidente Prudente, UNESP-Rio Claro, UFSCar, UNICAMP e USP) oferecem disciplinas relacionadas à temática investigada, como recomendam as políticas educacionais vigentes, dos quais quatro cursos (UNESP-Bauru, UNESP-Presidente Prudente, UNESP-Rio Claro, UFSCar) atendem o decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que obriga a oferta da disciplina Libras para os cursos de pedagogia, demais licenciaturas e de fonoaudiologia. De posse desses documentos e após leitura recorrente dos mesmos, foi possível identificar dois grandes eixos de análise conforme as disciplinas ofertadas pelas IES investigadas, a saber: 1) “Libras” - destaca as disciplinas que abordam especificamente esta temática em suas diferentes vertentes educacionais; 2) “Educação Física Adaptada” - apresenta as demais disciplinas que são ofertadas em atendimento às políticas educacionais vigentes no âmbito da educação inclusiva com vistas a orientar a atuação do professor de educação física. As grades curriculares dos cursos revelaram a oferta de 17 disciplinas, o quadro 5 apresenta as informações relacionadas ao eixo “Libras”, referentes à instituição, cidade, título da disciplina, modalidade de oferta e carga horária, em conformidade com os dados selecionados nos planos de ensino dos cursos ofertados nas IES investigadas.

Quadro 5. Instituição, local e característica das disciplinas do eixo “Libras”.

Instituição/Cidade	Título da Disciplina	Modalidade de oferta	CARGA HORÁRIA
UNESP – Bauru	Introdução ao estudo da Língua Brasileira de Sinais	OB	60 horas
UNESP - Rio Claro	Libras	OB	30 horas
UNESP – Presidente Prudente	Libras	OB	60 horas
UFSCar – São Carlos	Introdução à Língua Brasileira de Sinais	OB	30 horas

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: OB – disciplinas oferecidas na modalidade obrigatória; OP – disciplinas oferecidas na modalidade optativa.

Como se pode observar, temos a oferta de quatro disciplinas que atendem ao decreto nº 5.626/05 o que revela o cumprimento dessa normativa na maior parte das IES investigadas. Isso se deve ao fato de que já se passaram dez anos da publicação desse decreto que previa que todos

os cursos de licenciatura, nesse caso específico os de licenciatura em Educação Física, oferecessem em sua grade a disciplina de Libras na modalidade obrigatória, ou seja, o processo de implementação das disciplinas vem acontecendo ao longo dos anos e esta em vias de se efetivar em todas as IES. Nessa direção, Giroto, et al (2015) constataram que apenas 9% dos cursos de pedagogia, demais licenciaturas e fonoaudiologia de uma IES pública do estado de São Paulo atendiam ao referido decreto no que diz respeito à oferta da Libras enquanto disciplina.

Estas disciplinas acima mencionadas foram agrupadas e identificaram-se diferentes tendências temáticas de organização baseadas na mesma forma de análise proposta por Giroto, Martins e Lima (2016), a exemplo da análise dos dados localizados nos planos de ensino destas, considerando os dois eixos, Libras e Educação Física Adaptada, descritos anteriormente. Acerca do eixo “Libras” foram confirmadas três tendências temáticas de organização determinadas como categorias de análise, a saber:

a) *Ensino de Libras*: apontou aspectos voltados para situações de apropriação e/ou ensino da língua, ainda que de forma instrumental, difusão da língua e práticas de comunicação desta língua nas disciplinas;

b) *Conteúdos sobre a Libras*: abordou reflexões sobre o resgate histórico da Libras e a cultura surda.

c) *Políticas públicas e fundamentos da educação dos surdos*: relacionada ao papel do educador nos processos de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento de práticas educativas e no uso de tecnologias de informação e comunicação aplicadas no contexto das políticas educacionais e linguísticas para a educação dos surdos;

Além dessas categorias, a análise dos dados possibilitou a identificação de subcategorias, considerando a análise, nos materiais recolhidos da ementa, do objetivo e do conteúdo dos planos de ensino.

Essas subcategorias encontram-se explicitadas nos quadros 6, 7 e 8 apresentados a seguir, de forma a sistematizar as informações acerca das tendências, identificação e descrição das mesmas, seguidas de exemplos de trechos recortados dos planos de ensino obtidos, com vistas a facilitar a compreensão acerca das formas de análise dos dados obtidos:

Quadro 6 – Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Ensino de Libras”.

Subcategoria	Descrição	Exemplo
--------------	-----------	---------

Práticas discursivas em Libras	Diferentes abordagens das práticas discursivas da Libras	" <i>Aquisição de repertório lexical em Libras para o ensino de Educação Física; Estratégias de reprodução e aquisição de novos sinais</i> ". (Trecho retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução ao Estudo da Língua Brasileira de Sinais do curso de Ed. Física - UNESP/Bauru).
---------------------------------------	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 7 – Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Conteúdos sobre a Libras”.

Subcategoria	Descrição	Exemplo
História da Libras na sociedade	Discorre sobre o contexto histórico da Libras na sociedade	" <i>Introdução à história da Língua Brasileira de Sinais</i> " (Trecho retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução ao Estudo da Língua Brasileira de Sinais do curso de EF – UNESP/Bauru).
Aspectos linguísticos da Libras	Aspectos teóricos/gramaticais envolvendo o estudo sobre a Libras	" <i>Noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras;</i> " (Trecho retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Libras do curso de EF – UNESP/Presidente Prudente).
Aspectos políticos, Culturais e identitários da pessoa surda	Destaca aspectos relacionados à cultura e identidade surda	" <i>Proporcionar formação sobre a realidade dos surdos na atualidade, propondo uma reflexão sobre sua cultura, sua identidade e os impactos destas nas práticas educacionais</i> " (Trecho retirado dos objetivos do plano de ensino da disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais do curso de EF – UFSCar/São Carlos).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 8 – Apresentação das subcategorias e seus respectivos exemplos de recortes do plano de ensino para a categoria “Políticas públicas e fundamentos da educação dos surdos”.

Subcategoria	Descrição	Exemplo
Educação Bilíngue	Aborda características e assuntos relacionados à educação bilíngue	" <i>Identificar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e estudar a proposta bilíngue;</i> ". (Trecho retirado dos objetivos do plano de ensino da disciplina Libras do curso de EF – UNESP/Presidente Prudente).
Políticas públicas educacionais e linguísticas	Destaca políticas e legislações relacionadas à Surdez e Libras	" <i>Legislação de apoio a Língua Brasileira de Sinais</i> ". (Trecho retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução ao Estudo da Língua Brasileira de Sinais do curso de EF - UNESP/Bauru).

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 9 encontram-se representadas as informações relacionadas ao eixo “Educação Física Adaptada”, referentes à instituição, cidade, título da disciplina, modalidade de oferta e carga horária, em conformidade com os dados selecionados nos planos de ensino dos cursos analisados.

Quadro 9. Instituição, local e característica das disciplinas do eixo “Educação Física Adaptada”.

Instituição/Cidade	Título da Disciplina	Modalidade de oferta	CARGA HORÁRIA
UNESP – Bauru	Práticas formativas em Educação Física	OB	15 horas

para pessoas com deficiência			
UNESP - Bauru	Educação Física para pessoas com deficiência	OB	45 horas
UNESP - Presidente Prudente	Educação Física para pessoas com deficiências	OB	60 horas
UNESP - Presidente Prudente	Práticas curriculares em Educação Física para pessoas com deficiência	OB	30 horas
UNESP - Rio Claro	Educação Física adaptada	OB	60 horas
UNICAMP	Educação Física adaptada	OB	60 horas
USP	Educação Física adaptada 1	OB	90 horas
USP	Educação Física adaptada 2	OB	90 horas
UFSCar	Educação Física Adaptada	OB	60 horas
UNESP - Bauru	Tópicos de Educação Física Adaptada	OP	Não consta
UNICAMP	Atividade Física para grupos diferenciados	OP	30 horas
UNICAMP	Esporte adaptado	OP	60 horas
UFSCar	Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados	OP	60 horas

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: OB – disciplinas oferecidas na modalidade obrigatória; OP – disciplinas oferecidas na modalidade optativa.

Se por um lado o eixo Libras não foi contemplado em todos os cursos de licenciatura em educação física, por outro lado, todos os cursos ofertados pelas IES investigadas nesta pesquisa oferecem disciplinas relacionadas à perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao observar as disciplinas que compõem o eixo Educação Física Adaptada, as informações apresentadas no quadro 9 nos permitem destacar 7 disciplinas que apresentam em sua nomenclatura o termo “adaptada (o)”. A Educação Física Adaptada foi incorporada ao currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física abandonando a preocupação com a formação de corpos fortes e saudáveis e passou a abordar outras áreas de atuação profissional e pesquisa, com vistas a caracterizar as deficiências, discutir questões relacionadas às necessidades especiais, bem como trabalhar com atividades físicas voltadas para grupos diferenciados (hipertensos, cardíacos, etc.) (SILVA e DRIGO, 2012). Nesse aspecto, todos os cursos investigados oferecem pelo menos uma disciplina com este viés, mesmo que não apresente esta nomenclatura propriamente dita.

Outra característica relevante que deve ser destacada é a modalidade de oferta dessas disciplinas. É fato que o cenário da Educação Inclusiva vem ganhando espaço e isso fica evidente quando temos a maioria das disciplinas ofertadas na modalidade obrigatória.

Do mesmo modo conduzido no eixo “Libras”, no eixo “Educação Física Adaptada”, também foram identificadas três tendências temáticas que determinaram as categorias de análise, a saber:

- a) *Políticas públicas e educacionais*: aponta os parâmetros legais relacionados à Educação Inclusiva, bem como as principais legislações discutidas nas disciplinas.
- b) *Fundamentos da Educação Inclusiva*: caracteriza o público-alvo da Educação Inclusiva e esclarece os processos históricos de exclusão deste grupo nos sistemas educacionais de ensino;
- c) *Recursos metodológicos e Práticas Inclusivas*: retrata diferentes estratégias, metodologias, práticas e recursos utilizados para atender as demandas educacionais do público em questão.

No tocante ao eixo “Educação Física Adaptada”, a análise dos dados também possibilitou a identificação de subcategorias considerando a análise dos materiais recolhidos para compor esse eixo nos planos de ensino, tais como: ementa, objetivo e conteúdo. Os quadros 10, 11 e 12 apresentam de forma sistematizada as informações acerca das tendências, identificação e descrição das subcategorias, seguida de exemplos de trechos que as representam.

Quadro 10 – Apresentação das subcategorias e seus exemplos nos trechos do plano de ensino para a categoria “Políticas públicas educacionais”.

Subcategoria	Descrição	Exemplo
Políticas educacionais	Aborda as políticas educacionais no âmbito da Educação Inclusiva	<i>"Familiarizar-se com a legislação brasileira regulando assuntos pedagógicos para indivíduos com deficiências."</i> (trecho retirado dos objetivos do plano de ensino da disciplina Educação Física Adaptada do curso de EF - UNESP/Rio Claro).

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 11 – Apresentação das subcategorias e seus exemplos nos trechos do plano de ensino para a categoria “Fundamentos da Educação Inclusiva”.

Subcategorias	Descrição	Exemplo
Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas	Aponta aspectos relacionados à definição de alunos público-alvo das políticas inclusivas.	<i>"Caracterizar as deficiências: mental, auditiva, visual e física, apresentando os tipos de defasagens"</i> (trecho retirado dos objetivos da disciplina Educação Física Adaptada do plano de ensino do curso de EF - UNICAMP).

Necessidades Educacionais Especiais	Define as NEE do público-alvo das políticas de Educação Inclusiva - alunos com e/sem deficiências	<i>“Definição de população que apresenta necessidades especiais”</i> (trecho retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Educação Física Adaptada 1 do curso de EF – USP/São Paulo)
Diversidade e diferença	Caracteriza e discorre acerca de concepções e atitudes sobre a diversidade e as diferenças	<i>“Caracterizar a importância da Educação Física para a diversidade humana constitutiva da população escolar”.</i> (trecho retirado dos objetivos do plano de ensino da disciplina Educação Física Adaptada 2 do curso de EF – USP/São Paulo)
Educação Física e Esporte Adaptado na escola	Caracteriza a história do esporte adaptado e as implicações da prática da atividade física adaptada no ambiente escolar	<i>“Reconhecer eventos e fatos históricos da Educação Física adaptada”</i> (trecho retirado dos objetivos do plano de ensino da disciplina Educação Física Adaptada do curso de EF – UNESP/Rio Claro)
Fundamentos da Educação Inclusiva e especial	Aponta a fundamentação teórica relacionada à Educação Inclusiva e especial	<i>“O que é Educação Inclusiva, questões sobre diferenças, preconceitos e estigmas; conceitos de Educação Física especial e o papel da escola no processo de inclusão”.</i> (trecho retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Educação Física para pessoas com deficiências do curso de EF – UNESP/Presidente Prudente)
Aspectos Históricos da Educação Inclusiva	Destaca aspectos históricos da Educação Inclusiva em diferentes âmbitos abordados nas disciplinas	<i>“Considerações históricas e sociais”.</i> (trecho retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Educação Física Adaptada do curso de EF - UNICAMP)

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 12 – Apresentação das subcategorias e seus exemplos nos trechos do plano de ensino para a categoria “Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas”.

Subcategorias	Descrição	Exemplo
Metodologias / práticas pedagógicas;	Aponta diferentes metodologias e estratégias de ensino, bem como práticas pedagógicas no atendimento as demandas de alunos com NEE.	<i>“Planejamento, implementação, execução e avaliação de propostas pedagógicas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos da área da Educação Física e esportes adaptados...”</i> (trecho retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Prática Pedagógica em Educação Física e Esporte Adaptado do curso de EF - UFSCar/São Carlos).
Ênfase clínica na reabilitação educacional	Destaca estratégias e abordagens voltadas à clínica e reabilitação na escola	<i>“... o esporte e a atividade física no contexto da reabilitação; a motivação do reabilitado no esporte terapêutico; aptidão e inaptidão desportiva; avaliação das habilidades motoras; técnicas de manejo e controle das cadeiras esportivas”.</i> (trecho retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Educação Física para pessoas com deficiência do curso de EF - UNESP/Pres. Prudente).

Fonte: Dados da pesquisa

4.2 Os Planos de Ensino – qual a característica desses documentos nas universidades investigadas – UNESP, USP, UNICAMP e UFSCar?

4.2.1 Eixo Libras

No tocante a análise dos planos de ensino, o eixo “Libras” foi identificado nas disciplinas presentes em quatro cursos, a saber: UNESP-Bauru, UNESP-Presidente Prudente, UNESP-Rio Claro e UFSCar. Nesse aspecto, o quadro 13 demonstra trechos dos planos de ensino que representam a identificação de categorias e subcategorias em cada disciplina ofertada nas IES, bem como local de recorrência no plano onde as subcategorias foram identificadas. Cabe lembrar que a descrição das categorias e subcategorias já foi anteriormente mencionada no item 4.1 deste trabalho e os trechos destacados nos quadros que seguem foram retirados dos planos de ensino das disciplinas encontradas em cada IES analisada.

Quadro 13. Apresentação das categorias, subcategorias e trechos dos planos de ensino representados no eixo Libras, bem como local de recorrência no plano de ensino das disciplinas ofertadas pelas IES

IES	Categoria	Subcategoria	Trecho do plano	Recorrência		
				O*	C [#]	E ⁺
UNESP-Bauru	Ensino de Libras	Práticas Discursivas em Libras	“Aquisição de repertório lexical em Libras para o ensino de Educação Física” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução ao estudo da língua brasileira de sinais).	X	X	X
	Conteúdo sobre Libras	História da Libras na sociedade	“Introdução a histórica da Língua Brasileira de Sinais” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução ao estudo da língua brasileira de sinais).	-	X	-
		Aspectos linguísticos da Libras	“Introduzir o ouvinte à Língua Brasileira de Sinais e a modalidade diferenciada para a comunicação (gestual-visual)” (retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Introdução ao estudo da língua brasileira de sinais).	-	X	X
		Aspectos políticos, Culturais e identitários da pessoa surda	“Contribuir para a divulgação e valorização da cultura surda e da Língua Brasileira de Sinais” (retirado do objetivo do plano de ensino da disciplina Introdução ao estudo da língua brasileira de sinais).	X	X	X
	Políticas públicas e fundamentos da educação dos surdos	Educação Bilíngue	Não consta	-	-	-
		Políticas Públicas Educacionais	“Legislação de apoio a Língua Brasileira de Sinais” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução ao estudo da	-	X	-

		e linguísticas	língua brasileira de sinais).			
UNESP – Pres. Prud.	Ensino de Libras	Práticas Discursivas em Libras	“ <i>Prática de Libras (Alfabeto, datilologia, sinal soletrado, pronomes, advérbios, números, cumprimentos, dias da semana, meses do ano, verbo e adjetivos em Libras, Sinais de família, Profissões, Transportes, Estados, Cidades e Capitais, Países, Natureza, Estações, Clima, Animais, Sinais matérias escolares e afins)</i> ” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Libras).	X	X	X
	Conteúdo sobre Libras	História da Libras na sociedade	“ <i>1) Compreender a Libras e suas características básicas</i> ” (retirado Do objetivo do plano de ensino da disciplina Libras).	X	X	X
		Aspectos linguísticos da Libras	“ <i>desenvolver um conhecimento básico da língua brasileira de sinais (Libras)</i> ” (retirado do objetivo do plano de ensino da disciplina Introdução à língua brasileira de sinais).	-	X	X
		Aspectos políticos, Culturais e identitários da pessoa surda	“ <i>Noções básicas sobre a estrutura linguística da Libras</i> ” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Libras).	X	X	-
	Políticas públicas e fundamentos da educação dos surdos	Educação Bilíngue	“ <i>Identificar a diversidade linguística e cultural dos estudantes e estudar a proposta bilíngue</i> ” (retirado do objetivo do plano de ensino da disciplina Libras).	X	-	X
		Políticas Públicas Educacionais e linguísticas	“ <i>Conhecer o Decreto Presidencial No 5626/05 que regulamenta a Lei No 10.436/02 que dispõem sobre Libras como disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de licenciatura</i> ” (retirado do objetivo do plano de ensino da disciplina Libras).	X	-	-
UNESP – Rio Claro	Ensino de Libras	Práticas Discursivas em Libras	“ <i>Propor vivências práticas para a aprendizagem de Libras com um surdo</i> ” (retirado do objetivo do plano de ensino da disciplina Libras).	-	X	X
	Conteúdo sobre Libras	História da Libras na sociedade	“ <i>Concepção, estudo e reflexão a respeito da importância histórica e política da educação dos surdos</i> ” (retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Libras).	X	-	X
		Aspectos linguísticos da Libras	“ <i>Aspectos gerais e gramaticais da Língua Brasil eira de Sinais – Libras</i> ” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Libras).	X	X	X
		Aspectos políticos, Culturais e identitários da pessoa surda	“ <i>Língua, identidade e cultura surda</i> ” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Libras).	X	X	X
	Políticas públicas e fundamentos	Educação Bilíngue	“ <i>Escolas bilíngues para surdos e escolas polos para surdos, escolas inclusivas para surdos</i> ” (retirado do conteúdo do plano de	-	X	-

	da educação dos surdos		ensino da disciplina Libras).			
		Políticas Públicas Educacionais e linguísticas	“Políticas educacionais e surdez: legislação internacional e nacional” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Libras).	-	X	X
UFSCar	Ensino de Libras	Práticas Discursivas em Libras	“Desenvolvimento de diálogos e narrativas em Libras; apresentação de trabalhos pelos alunos sobre práticas educacionais voltadas aos alunos surdos usando Libras” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução à língua brasileira de sinais).	X	X	X
	Conteúdo sobre a Libras	História da Libras na sociedade	“papel social da língua brasileira de sinais (Libras)” (retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Introdução à língua brasileira de sinais).	-	-	X
		Aspectos linguísticos da Libras	“desenvolver um conhecimento básico da língua brasileira de sinais (Libras)” (retirado do objetivo do plano de ensino da disciplina Introdução à língua brasileira de sinais).	X	X	X
		Aspectos políticos, Culturais e identitários da pessoa surda	“comunidades surdas e identidade surda” (retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Introdução à língua brasileira de sinais).	X	X	-
	Políticas públicas e fundamentos da educação dos surdos	Educação Bilíngue	“Surdez e linguagem; Libras no contexto da Educação Inclusiva bilíngue” (retirado da ementa do plano de ensino da disciplina Introdução à língua brasileira de sinais).	-	X	X
		Políticas Públicas Educacionais e linguísticas	Não consta.	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: O*: objetivo; C+: conteúdo; E#: ementa; “X” para presença da subcategoria no plano de ensino e “-“ para ausência da subcategoria no plano de ensino.

De posse desses dados, foi possível observar a presença da categoria “Ensino de Libras” nos quatro planos de ensino analisados e cabe destacar que a disciplina ofertada pela UFSCar destina maior ênfase às características relacionadas a apropriação e/ou ensino da língua como descreve a categoria, embora nos demais planos de ensino das disciplinas ofertadas nas três unidades da UNESP (Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro) também apresentem informações nesse sentido. UNICAMP e USP não oferecem nenhuma disciplina relacionada ao eixo Libras.

Quanto à categoria “Conteúdos sobre a Libras” identificaram-se também características desta nos quatro planos de ensino das instituições que apresentam disciplinas voltadas a esta temática (UNESP – Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro e UFSCar), com destaque para a subcategoria “Aspectos linguísticos da Libras”. Pouca atenção foi dada acerca da categoria

“Políticas públicas e fundamentos da educação de surdos” que discute as políticas públicas e educação bilíngue. Essas informações nos permitem sugerir que a inserção de disciplinas que abordam a Libras na Educação Superior apresentam maior preocupação em informar aos futuros docentes aspectos gramaticais, históricos e relacionados à prática discursiva da Libras, ainda que a carga horária para estas disciplinas seja incipiente para dar conta de todo o conteúdo por trás da temática.

Os cursos de licenciatura em Educação Física oferecidos pelas três unidades da UNESP (Bauru, Presidente Prudente e Rio Claro) e pela UFSCar ofertam a disciplina Libras observando as determinações do Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) embora sejam adotadas inúmeras nomenclaturas. No entanto, a organização dessas disciplinas nos cursos é regulamentada pelas suas próprias diretrizes curriculares, e por este motivo, não se observa um padrão de conteúdos, carga horária e interpretação do que deve ser ofertado nos cursos de formação de professores, no âmbito do ensino superior, uma vez que se defende uma recomendação mínima de conteúdos na área da educação dos surdos, sem ferir a autonomia universitária (GIROTO et al, 2015).

Na medida em que os cursos de licenciatura têm como característica a formação de professores, cabe destacar duas categorias que exerceram maior influência nesse processo de formação: “ensino de Libras” bem como sua subcategoria “práticas discursivas” e “conteúdos sobre a Libras”, com ênfase na subcategoria “aspectos linguísticos da Libras”. Os planos de ensino das disciplinas ofertadas pelas as três unidades da UNESP e pela UFSCar apontam a presença dessas categorias e subcategorias, o que nos permite sugerir que no decorrer da disciplina esses aspectos serão discutidos com os alunos em formação. Por outro lado, Lodi (2013) reitera que tais tendências de formação se equivocam ao direcionar a responsabilidade do ensino da Libras aos tradutores e intérpretes em sala de aula comum, para os alunos matriculados nas educação infantil e ensino fundamental I, quando na verdade deveriam esclarecer que apenas é desejável a presença deste profissional somente a partir do 6º ano do fundamental II (Decreto 5626/05), que exercerá a função de mediar a interação linguística entre surdos e ouvintes na escola. Ainda a esse respeito Giroto, et al (2015) alertam que esta disciplina – ou seja, de ensino de Libras nesta perspectiva, pode reforçar a ideia que professor da sala de aula comum seria capaz, a partir desta experiência, em parceria com o profissional da sala de recursos multifuncional na área da surdez, de contemplar a oferta de educação bilíngue para os alunos surdos, na escola (BRASIL, 2008; 2015)

Ainda no quadro 13 é possível identificar a forma como se deu a distribuição das categorias (SILVA, 2016), a partir das informações disponibilizadas nos planos de ensino, ou seja, em qual tópico do plano foram encontradas as informações referentes a essa categoria/subcategoria (objetivos, conteúdos, ementa) em cada uma das instituições que ofertaram disciplinas voltadas ao eixo Libras. Lembrando que essas informações não foram observadas nos cursos ofertados pela UNICAMP e USP.

Ao observar o quadro, verifica-se que as categorias e subcategorias elencadas nesta pesquisa podem ser identificadas principalmente no conteúdo e na ementa dos planos de ensino, o que merece certo destaque, uma vez que se um determinado assunto consta na ementa de um plano de ensino e tem seus aspectos reforçados no conteúdo da mesma disciplina, a probabilidade de que o mesmo seja de fato abordado em sala de aula é maior, visto que o professor não pode alterar a ementa de uma disciplina sem antes ter a anuência de instâncias superiores do departamento e do conselho de curso.

A ementa deve conter um parágrafo com os tópicos que farão parte do conteúdo da disciplina limitando-se a carga horária estabelecida, deve ser sucinta e objetiva, e estar de acordo com o projeto político pedagógico do curso (SPUDEIT, 2014). Embora tenha sido observada maior prevalência das informações no conteúdo e na ementa, cabe destacar que a subcategoria “políticas públicas educacionais e linguísticas” aparece apenas na ementa da disciplina ofertada pela UNESP-Rio Claro, o que sugere que as outras IES (UNESP-Bauru e Presidente Prudente e UFSCar) não direcionam ações voltadas para esta temática. Ainda nesse aspecto, as unidades Bauru e Rio Claro da UNESP não contemplam informações sobre a “educação bilíngue” na ementa de seus planos de ensino, sugerindo que esta modalidade de ensino não tem tanta importância para esses cursos. Com base nesta análise, ao observar cuidadosamente o quadro pode-se inferir que a UNESP-Rio Claro é a IES que oferece a disciplina que mais abrange aspectos variados relacionados à Libras, enquanto que nas outras IES a tendência de abordagem não se apresenta de forma tão ampla.

Em consideração ao que foi observado neste eixo, parece que a oferta desta disciplina tem valorizado o ensino da Libras na formação do educador físico, convergindo com a tendência enfatizada no estudo de Giroto et al (2016), ao investigarem a oferta desta nos cursos de licenciatura de uma universidade, pública do estado de São Paulo. Embora seja possível reconhecer que esta tendência não objetiva garantir a fluência necessária aos egressos para se

comunicar nesta língua com os surdos, não se pode esquecer que ao valorizar o seu uso pelos docentes no contexto escolar, a interação com os surdos ocorrerá pela presença do tradutor intérprete de Libras, conforme defende o decreto 5626/05, acima do 6º ano do ensino Fundamental. Ao identificar a valorização desta tendência na formação do educador físico para as séries iniciais, sua oferta deve contribuir para esclarecer que a educação dos surdos seja ofertada em classes bilíngues, reiterando o que propõe as políticas vigentes que defendem a inclusão dos surdos em sala na escola comum (BRASIL, 2005, BRASIL, 2014), com a presença de professores especializados fluentes nesta língua, considerando a presença do tradutor e intérprete de Libras, para acompanhar as aulas do educador físico em espaço.

4.2.2 Eixo Educação Físico Adaptada

No segundo eixo definido neste trabalho, “Educação Física Adaptada”, identificamos treze disciplinas distribuídas nos seis cursos investigados (UNESP-Bauru, UNESP-Presidente Prudente, UNESP-Rio Claro, UFSCar, UNICAMP e USP) que abordavam a temática em questão. O quadro 14 destaca alguns trechos dos planos de ensino que representam a identificação das categorias e subcategorias em cada disciplina ofertada nas IES, ressaltando que a descrição das categorias e subcategorias encontra-se no item 5.1 deste trabalho. O quadro 14 apresenta ainda o local de recorrência dessas informações nos planos de ensino.

Quadro 14. Apresentação das categorias, subcategorias e trechos dos planos de ensino representados no eixo Educação Física Adaptada bem como local de recorrência no plano de ensino das disciplinas ofertadas pelas IES,

IES	Categoria	Subcategoria	Trecho do plano	Recorrência		
				O*	C [#]	E ⁺
UNESP – Bauru	Políticas Públicas Educacionais	Políticas Públicas	Não Consta.			
	Fundamentos da Educação Inclusiva	Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas	“São estudados os conhecimentos relacionados às características da especificidades das deficiências” (Trecho retirado da ementa do plano da disciplina Educação Física para pessoas com deficiência).			X
		Necessidades educacionais especiais	Não Consta.			
		Fundamentos da Educação Inclusiva e	Não Consta.			

		especial				
		Educação Física e esporte Adaptado na escola	“Desporto adaptado e inclusão, como forma de conhecimento e atuação profissional.” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Práticas formativas em educação física para pessoas com deficiência).	X	X	X
		Aspectos históricos da Educação Inclusiva	Não consta.			
		Diversidade e Diferença	Não consta.			
	Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas	Ênfase clínica na reabilitação	Não Consta.			
		Metodologias / práticas pedagógicas	“Aprofundamento prático de fundamentos da didática e metodologias de ensino no desenvolvimento do desporto adaptado.” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Práticas formativas em educação física para pessoas com deficiência).	X	X	X
UNESP – Pres. Prud.	Políticas Públicas Educacionais	Políticas Públicas	Não Consta.			
	Fundamentos da Educação Inclusiva	Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas	“Dar oportunidade para que os alunos conheçam e vivenciam questões relacionadas às pessoas deficientes e as principais características das deficiências.” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física para pessoas com deficiência).	X	X	X
		Necessidades educacionais especiais	Não Consta.			
		Fundamentos da Educação Inclusiva e especial	“O que é educação inclusiva, questões sobre diferenças, preconceitos e estigmas” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Educação Física para pessoas com deficiência).		X	
		Educação Física e esporte Adaptado na escola	“a proposta curricular de Educação Física Adaptada e sua realidade em Escolas e Instituições.” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Práticas curriculares em educação física para pessoas com deficiência).		X	
		Aspectos históricos da Educação Inclusiva	Não consta.			

		Diversidade e Diferença	Não consta.			
	Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas	Ênfase clínica na reabilitação	“A origem do esporte adaptado para pessoas deficientes; o esporte e a atividade física no contexto da reabilitação; a motivação do reabilitado no esporte terapêutico; aptidão e inaptidão desportiva” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Educação Física para pessoas com deficiência).		X	
		Metodologias / práticas pedagógicas	“Apresentar e discutir os fundamentos (abordagens teóricas e propostas curriculares) da prática pedagógica dessa disciplina e suas implicações na elaboração de propostas de ações pedagógicas, técnicas e científicas.” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Práticas curriculares em educação física para pessoas com deficiência).	X		X
UNESP – Rio Claro	Políticas Públicas Educacionais	Políticas Públicas	“Familiarizar-se com a legislação brasileira regulando assuntos pedagógicos para indivíduos com deficiências” (Trecho retirado do objetivo da disciplina Educação Física Adaptada)	X	X	
	Fundamentos da Educação Inclusiva	Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas	“Identificar necessidades gerais dos indivíduos com deficiências baseado no status perceptivo-motor e níveis de desenvolvimento” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X	X	X
		Necessidades educacionais especiais	Não Consta.			
		Fundamentos da Educação Inclusiva e especial	“introduzir: fundamentos históricos, direitos humanos e legislação, teorias de atitudes e o problema do preconceito e da violência com foco no conceito de relações sociais e nos requisitos da formação do educador;” (Trecho retirado da ementa do plano da disciplina Educação Física Adaptada).			X
		Educação Física e esporte Adaptado na escola	“conhecer a terminologia, princípios e conceitos utilizados na educação física adaptada, esportes adaptados” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X	X	X
		Aspectos históricos da Educação Inclusiva	Não consta.			

		Diversidade e Diferença	“Sexualidade: saúde, educação e atitudes: indivíduos sexuados com necessidades especiais e suas famílias; violência: vítimas e agressores; formas especiais de compreender DST e concepções crônicas comuns sobre DST” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X	X	
	Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas	Ênfase clínica na reabilitação	“áreas relacionadas com a intervenção terapêutica e de educação especial” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X		
		Metodologias / práticas pedagógicas	“Atividade física adaptada na escola segregada e inclusiva: programas (atividades de desenvolvimento, aquáticas, esportes, dança e expressão)” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X	X	X
UFSCar	Políticas Públicas Educacionais	Políticas Públicas	Não Consta.			
	Fundamentos da Educação Inclusiva	Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas	“Reconhecer e compreender as características e o potencial de pessoas com deficiências, incentivando sua participação em atividades motoras diversificadas” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X	X	X
		Necessidades educacionais especiais	Não Consta.			
		Fundamentos da Educação Inclusiva e especial	“A deficiência através dos tempos: histórico, conceitos, terminologias e incidência” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).		X	
		Educação Física e esporte Adaptado na escola	“Origem e evolução da Educação Física e dos esportes adaptados; Relações entre Educação Física, Educação Física adaptada e inclusão no ambiente escolar” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X	X	X
		Aspectos históricos da Educação Inclusiva	Não consta.			
		Diversidade e Diferença	“Incentivar a formação de profissionais críticos e criativos, com capacidade de resolução de problemas e autonomia para atuar frente aos desafios e demandas da área de Educação Física e esportes adaptados” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Prática	X		X

			Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados).			
	Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas	Ênfase clínica na reabilitação	Não Consta.			
		Metodologias / práticas pedagógicas	“Planejamento, implementação, execução e avaliação de propostas pedagógicas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem de conteúdos da área da Educação Física e esportes adaptados a pessoas com deficiências físicas” (Trecho retirado da ementa do plano da disciplina Prática Pedagógica em Educação Física e Esportes Adaptados).	X	X	X
USP	Políticas Públicas Educacionais	Políticas Públicas	Não Consta.			
	Fundamentos da Educação Inclusiva	Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas	“Conceituação e características anátomofisiopsiconeurológicas de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência mental, deficiências físicas, gravidez, distúrbios de saúde e distúrbios emocionais” (Trecho retirado da ementa do plano da disciplina Educação Física Adaptada 1).			
		Necessidades educacionais especiais	“Classificação e conceituação das deficiências e necessidades especiais” (Trecho retirado do conteúdo do plano da disciplina Educação Física Adaptada 1).		X	X
		Fundamentos da Educação Inclusiva e especial	Não consta.			
		Educação Física e esporte Adaptado na escola	“Possuir fundamentação teórica apropriada sobre a Educação Física Escolar Adaptada.” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada 2).	X	X	X
		Aspectos históricos da Educação Inclusiva	Não consta.			
		Diversidade e Diferença	“Caracterizar a importância da Educação Física para a diversidade humana constitutiva da população escolar” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada 2).	X		
	Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas	Ênfase clínica na reabilitação	Não Consta.			
Metodologias / práticas pedagógicas		“Tipos de atendimento as pessoas portadoras de deficiências em programa de educação física.” (Trecho retirado do	X	X	X	

			conteúdo do plano da disciplina Educação Física Adaptada 1).			
UNICAMP	Políticas Públicas Educacionais	Políticas Públicas	Não Consta.			
	Fundamentos da Educação Inclusiva	Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas	“ <i>Caracterizar as deficiências: mental, auditiva, visual e física, apresentando os tipos de defasagens</i> ” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X		X
		Necessidades educacionais especiais	Não Consta.			
		Fundamentos da Educação Inclusiva e especial	Não Consta.			
		Educação Física e esporte Adaptado na escola	“ <i>Estudo das modalidades esportivas adaptadas (histórico e evolução). Avaliação funcional do esporte adaptado.</i> ” (Trecho retirado da ementa do plano da disciplina Esporte Adaptado).		X	X
		Aspectos históricos da Educação Inclusiva	“ <i>Considerações históricas e sociais</i> ” (Trecho retirado da ementa do plano da disciplina Educação Física Adaptada).			X
		Diversidade e Diferença	“ <i>O estudante e futuro profissional de Educação Física deve entender sobre as implicações sociais e fisiológicas em grupos diferenciados, também denominado, populações especiais,</i> ” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Atividade física para grupos diferenciados).	X		
	Recursos Metodológicos e Práticas Inclusivas	Ênfase clínica na reabilitação	Não Consta.			
Metodologias / práticas pedagógicas		“ <i>Examinar os procedimentos e os cuidados especiais a serem observados na prática da Educação física Adaptada</i> ” (Trecho retirado do objetivo do plano da disciplina Educação Física Adaptada).	X			

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda: O*: objetivo; C⁺: conteúdo; E#: ementa; “X” para presença da subcategoria no plano de ensino e “-“ para ausência da subcategoria no plano de ensino.

Nesse aspecto foi possível observar que houve predomínio da categoria “Recursos metodológicos e práticas inclusivas” haja vista a presença de excertos que identificavam as características dessa categoria na maior parte dos planos de ensino, com ênfase na subcategoria “metodologias e práticas pedagógicas”. Apenas duas disciplinas ofertadas pela UNICAMP não

mencionaram aspectos da subcategoria “metodologias e práticas pedagógicas” na ementa dos planos, embora tenha aparecido no objetivo ou no conteúdo conforme pode-se observar no quadro 14. A categoria “Políticas Públicas Educacionais” foi abordada em apenas uma disciplina ofertada pela UNESP-Rio Claro e as subcategorias referentes à categoria “Fundamentos da Educação Inclusiva” se distribuíram de maneira aleatória ao longo dos documentos, com destaque para a subcategoria “Caracterização do público-alvo das políticas inclusivas” que foi observada em 61,5% dos planos de ensino, sendo que uma disciplina da UNESP-Bauru não aborda essa temática e duas ofertadas pela UNICAMP também, vale destacar que essas três disciplinas se concentram em abordar aspectos da subcategoria “metodologias e práticas pedagógicas” em detrimento de outros conteúdos.

Com base nessas informações, pode-se sugerir que 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.

Desse modo, os dados observados nos planos de ensino das seis IES em análise (UNESP-Bauru, UNESP-Presidente Prudente, UNESP-Rio Claro, UFSCar, UNICAMP e USP) corroboram com os achados de Borella (2010) que analisou dentre vários documentos, as ementas de disciplinas relacionadas à área da atividade física adaptada e identificou que a maior parte das ementas abordava o que ele determinou como “métodos pedagógicos e técnicas terapêuticas” revelando a preocupação com metodologias e estratégias de ensino voltadas à inclusão escolar e social. Outro tema bastante presente no referido estudo foi “o contexto biológico, social e cultural da pessoa com deficiência” que, segundo o autor descreve “*o interesse em estudar conceitos, classificações e características de cada tipo de deficiência...*”. Borella (2010) destaca ainda que estes temas foram recorrentes não só nos cursos de licenciatura em educação física, mas também nos cursos de bacharelado. Nesse sentido, Silva (2011) também observou uma forte tendência das disciplinas de EFA ministradas nos cursos de Educação Física em caracterizar as deficiências, considerando o modelo médico nos discursos da maioria dos docentes entrevistados em sua pesquisa. Com relação às estratégias de ensino os recursos pedagógicos predominaram entre as respostas (SILVA, 2011).

O quadro 14 permite ainda identificar a forma como se deu a distribuição das categorias, a partir das informações disponibilizadas nos planos de ensino, ou seja, qual tópico do plano apresentou as informações referentes a essa categoria/subcategoria (objetivos, conteúdos, ementa) em cada uma das instituições que ofertaram disciplinas voltadas ao eixo Educação Inclusiva (SILVA, 2016).

Nas disciplinas analisadas a presença das subcategorias se deu de forma variada em cada tópico do plano apresentando dessa forma informações tanto nos objetivos, quanto nos conteúdos e na ementa dos documentos. Outra observação com relação a esse eixo se deve ao fato de que os planos das disciplinas analisadas direcionam maior atenção ao que definimos como “Recursos metodológicos e Práticas Inclusivas”, o que pode sugerir uma maior preocupação dos docentes em orientar os futuros professores quanto às metodologias a serem utilizadas com os alunos e isso pode ser destacado pelo trecho recortado do plano de ensino da disciplina “Educação Física Adaptada” ofertada pela UFSCar.

“Procedimentos pedagógicos e adaptação às necessidades especiais nos níveis de orientação e instrução (estratégias e estilos de ensino); equipamentos e materiais, espaço físico e regras; Estratégias de sensibilização voltadas à inclusão de pessoas com deficiências na Educação Física escolar: depoimentos de pessoas com deficiências, exibição de filmes e documentários relacionados à temática; vivência de conteúdos físicos, esportivos e recreativos adaptados em situação prática simulada; visitas supervisionadas;” (trecho retirado do conteúdo do plano de ensino da disciplina Educação Física Adaptada, curso de licenciatura em Educação Física, UFSCar, SP).

Uma das principais dificuldades dos professores de Educação Física que atuam em salas de aulas com alunos com deficiência se atrela ao planejamento das aulas e a escolha dos conteúdos de modo que se consiga contemplar todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Nesse sentido, é de extrema importância que a formação inicial considere uma etapa prática com elaboração de planos de aula, estabelecimento de estratégias funcionais, como por exemplo estágios curriculares com salas de aula em que há a presença de um aluno com deficiência a fim de possibilitar ao futuro professor o contato com os diferentes recursos e estratégias de tecnologia assistiva entre outras possibilidades. Nesse aspecto, Silva (2011) acredita que os idealizadores das propostas curriculares devem estar cada vez mais próximos dos campos de atuação, a fim de verificar se o currículo proposto atende as demandas da sala de aula, ou seja, cabe a eles identificar o que deve ser proposto baseados na realidade escolar dos dias atuais para que assim os currículos possam ser organizados com base nas dificuldades observadas na prática docente.

Cada IES dispõe de uma variedade de atividades ofertadas aos discentes que não se encontram contempladas nos documentos investigados, como por exemplo: projetos de extensão e atividades de estágio, além disso, a universidade tem autonomia para selecionar quando e quais atividades oferecer. Tendo em vista isso, poucas questões são atribuídas ao coordenador além daquelas já previamente estipuladas. É fato de que essas ações ainda se encontram de diferentes formas em cada IES, tanto com relação à carga horária quanto às atividades de estágio.

Em síntese, a análise desses documentos sugere que as IES analisadas nessa pesquisa ofertam disciplinas em suas grades curriculares com intuito de atender a necessidade formativa dos licenciados para atuar na sala de aula com o público-alvo da educação especial. No entanto, ao examinar de maneira mais detalhada os planos de ensino das referidas disciplinas, a pluralidade de oferta de conteúdos no tocante a esta temática, com uma carga horária restrita, dificulta a garantia de conhecimentos voltados ao contexto da surdez, com as disciplinas que abordam a Libras. No que refere aos temas voltados à educação inclusiva, constatou-se que em geral os conteúdos enfatizaram a caracterização das deficiências e práticas metodológicas de ensino, deixando de retratar espaços que possam vivenciar experiências voltadas ao atendimento deste público na escola regular.

4.3 – Entrevistas – O que os coordenadores tem a dizer?

Assim como nos planos de ensino, foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas, conforme propõe Bardin (2011), a fim de elencar eixos de análises, categorias e subcategorias. O quadro 15 apresenta os quatro eixos propostos com as questões norteadoras da entrevista. Como se pode observar, os eixos 01, 02 e 03 (Educação Inclusiva, educação especial e formação do professor e Educação Inclusiva, respectivamente), apresentam de duas a três questões norteadoras, já o eixo 04 (o currículo), é composto de oito questões, o que caracteriza a ênfase do instrumento utilizado em recolher informações relacionadas ao currículo do professor que está em formação.

Quadro 15. Apresentação dos eixos propostos e descrição das questões norteadoras para cada eixo.

EIXOS	PERGUNTAS
EIXO 1 – Políticas de Educação Inclusiva	(P2) Você conhece alguma normativa sobre as políticas educacionais inclusivas?
	(P3) O projeto político pedagógico do curso faz alguma menção as políticas atuais de inclusão? Exemplifique aspectos do documento que justifique seu conhecimento acerca desta temática?
EIXO 2 -	(P2.1) Qual o papel da educação especial no contexto da Educação Inclusiva?

Educação Especial	(P2.2) Saberria dizer quem é o público alvo das políticas de Educação Inclusiva? E o público-alvo da Educação Especial nesta perspectiva educacional?
EIXO 3 - Formação do Professor e Educação Inclusiva	(P4) De que forma o curso sistematiza a formação do professor direcionada a temática mencionada, e em especial, ao público da educação especial que se encontra matriculado em sala de aula comum? Há alguma ação e/ou disciplina direcionada a atender esta temática?
	(P12) De sua opinião sobre a oferta de ações e/ou de disciplinas desta natureza no curso de formação de professores?
EIXO 4 - Currículo na Formação de Professores	(P1) O que você sabe sobre o processo de implementação das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva (quando ocorreu, quais motivos levaram a implementação, por que)?
	(P5) Como foi a aceitação dos gestores frente às disciplinas/ações inseridas no currículo?
	(P6) E dos docentes?
	(P7) E os alunos?
	(P8)Quais critérios foram utilizados para diferenciar em especial, as disciplinas em obrigatórias e optativas?
	(P9) No caso das optativas qual tem sido a recorrência de matrículas nestas disciplinas?
	(P13) Qual o impacto desta proposta na formação dos alunos da sua universidade?
	(P10) Há planejamento para inclusão de novas disciplinas/ ações obrigatórias nessa perspectiva?
(P11) Existe algum requisito para os profissionais atuarem como responsáveis por essas disciplinas?	

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 16 apresenta os eixos previamente definidos, bem como suas categorias de análise, a descrição de cada uma das categorias e quais questões norteadoras pertencem a cada categoria elencada. Foram elencadas oito categorias distribuídas nos quatro eixos.

Quadro 16. Apresentação dos eixos, identificação e descrição das categorias de análises elencadas.

EIXOS	Categorias	Descrição	Perguntas
EIXO 1 – Políticas de Educação Inclusiva	Fundamentos da Educação Inclusiva	Aborda o conhecimento dos fundamentos das políticas públicas de Educação Inclusiva, bem como a presença destes nos documentos da instituição.	P2 e P3
EIXO 2 - Educação Especial	O papel da Educação Especial	Relata como o professor compreende o papel da educação especial no contexto inclusivo.	P2.1
	O público-alvo da Educação Especial	Descreve informações acerca de quem é o público alvo da educação especial.	P2.2
EIXO 3 - Formação do Professor e Educação Inclusiva	Ações promovidas pelo curso	Aponta quais as disciplinas e as ações promovidas pelo curso na perspectiva da Educação Inclusiva.	P4 e P12
EIXO 4 – Currículo na Formação de Professores	Histórico da inserção de disciplinas Educação Inclusiva no curso	Descreve como ocorreu o processo de implementação de disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva no curso.	P1
	Organização do Currículo	Retrata como o currículo determina disciplinas obrigatórias e optativas, bem como se há projetos de inserção de novas disciplinas e como se dá a seleção dos docentes que atuam com esta temática.	P8, P10 e P11

	Percepção sobre o Currículo	Descreve a percepção da equipe gestora, corpo docente e alunos sobre as disciplinas relacionadas ao tema da pesquisa (recorrência de matrículas nas optativas).	P5, P6, P7 e P9
	Contribuições das disciplinas na formação	Relata a percepção do coordenador sobre as contribuições da proposta de oferta de disciplinas na perspectiva Educação Inclusiva na formação dos alunos.	P13

Fonte: Dados da pesquisa

Concluída a análise de conteúdo das entrevistas e a definição dos eixos e categorias, apontaremos agora a visão dos coordenadores dos cursos frente à inserção de disciplinas voltadas à perspectiva da Educação Inclusiva no currículo dos cursos de licenciatura em Educação Física. Para melhor compreensão dos resultados a análise dos dados das entrevistas será apresentada por eixos, conforme definido anteriormente.

4.3.1 Políticas Públicas de Inclusão

O eixo “Políticas públicas de inclusão” deu origem a uma categoria denominada “Fundamentos da Educação Inclusiva” que tinha como principal característica identificar se o coordenador do curso tinha conhecimento acerca das políticas educacionais inclusivas, bem como da presença de fundamentos e políticas públicas de Educação Inclusiva nos planos de ensino das disciplinas ofertadas pela IES. Nesse sentido dois coordenadores mencionaram a deliberação 111/2012 que reorganiza a distribuição da carga horária nos cursos de licenciatura atribuindo uma carga horária maior às atividades de estágio, tal deliberação teve sua redação alterada recentemente pela deliberação 126/2014 que não foi mencionada em nenhuma das entrevistas. Para os coordenadores esta deliberação foi algo discutido recentemente, como se pode observar em suas falas abaixo:

Pergunta: Você conhece alguma normativa sobre as políticas educacionais inclusivas?

“...o que tá mais vivo na memória é o documento relacionado a resolução 111 de 2012 que propõe a abordagem de conteúdos relacionados as necessidades especiais.” (Coordenador - C1)

“...essa nova resolução do conselho estadual de educação, a resolução 111, ela chegou a tratar algumas questões nesse sentido como a própria disciplina de Libras né?” (Coordenador – C3)

Nesses dois trechos é possível identificar que os coordenadores parecem se atentar apenas para as políticas cujas recomendações estão em andamento, uma vez que em nenhum momento os documentos mencionados ao longo da entrevista perpassam pelos assuntos relacionados às políticas públicas de educação inclusiva, tratam-se de definições e novas distribuições de carga-horária nos cursos de licenciatura, além disso, nada mais foi mencionado com relação a essas políticas.

Por outro lado, outros três coordenadores afirmaram não conhecer essas políticas ou tiveram apenas um contato superficial com as políticas educacionais inclusivas. E um dos coordenadores mencionou ter conhecimento somente acerca da declaração de Salamanca, mas não citou nenhuma legislação recente. Para cada uma das instituições observaram-se posturas diferentes nesse aspecto, vale destacar que um dos coordenadores entrevistados apenas afirmou que não conhecia sem nenhuma preocupação com a temática. Outro entrevistado que revelou ter pouco contato com as políticas se justificou alegando que na IES existe um departamento específico de Educação Física Adaptada e é nesse departamento em que são discutidas essas questões. Fica claro nesse eixo que a principal política com a qual os coordenadores têm contato é deliberação 111/2012, especificamente para aqueles docentes que estão envolvidos no processo de reestruturação curricular e obrigatoriamente tiveram acesso a esse documento.

Ainda nesse eixo, os coordenadores foram questionados quanto a presença de políticas atuais de inclusão no conteúdo disponível nos projetos políticos-pedagógicos. Nesse âmbito, nenhum dos coordenadores afirmou possuir essa informação no projeto político-pedagógico de seu curso, um deles apontou a possibilidade de conter proposições nesse sentido conforme destaca a fala abaixo:

Pergunta: O projeto político pedagógico do curso faz alguma menção as políticas atuais de inclusão? Exemplifique aspectos do documento que justifique seu conhecimento acerca desta temática?

“de uma certa forma ela é contemplada em níveis diferenciados pelos professores das disciplinas síntese do nosso curso” “é claro que quando nós tomamos a educação inclusiva aqui nas disciplinas metodológicas de educação física ou lá nos fundamentos da educação ela também perpassa por uma proposta, uma apropriação diversa, cada professor empresta o seu saber, o seu recorte né?!” (Coordenador - C6)

Apesar do crescente avanço das políticas educacionais inclusivas, é possível sugerir que não há conhecimento aprofundado por parte dos coordenadores a respeito das normativas que regem a inserção de disciplinas voltadas à Educação Inclusiva e Libras nos cursos de licenciatura investigados. Além disso, não há identificação por parte dos coordenadores de que esse tema seja abordado nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos, aspectos como estes foram minimamente mencionados por apenas dois coordenadores (C2 e C6), o que reforça que pouca ou nenhuma atenção tem sido destinada a abordagem de uma temática tão importante e que tem sido alvo de pesquisas nos dias atuais. Esse eixo nos revela uma grande preocupação, já que é de extrema importância que docentes que atuam com a formação de professores sejam capazes de disseminar conhecimentos das mais distintas áreas, incluindo aspectos das práticas educacionais inclusivas (PNE, 2008; GIROTO et al, 2012). Gatti e Nunes (2008) criticam os currículos dos cursos de licenciatura por apresentarem um currículo fragmentado e disperso, visto que fundamentam conhecimento de diversas áreas, mas não exploram seus desdobramentos na prática.

4.3.2 Educação Especial

O segundo eixo elencado no roteiro de entrevista foi “Educação Especial”, com a finalidade de perceber qual a compreensão do coordenador sobre o público-alvo da educação especial, bem como o papel do educador físico no atendimento ao aluno da educação especial matriculado nas escolas comuns, por isso dividiu-se em duas categorias: “o papel da educação especial” e “o público-alvo da educação especial”. Nesse aspecto, quando questionados quanto ao papel da educação especial no contexto inclusivo podemos destacar duas posturas diferentes. A primeira delas é pautada na existência de conteúdos e disciplinas nos cursos de formação de professores, exclusivamente por conta de políticas públicas, e não devido à demanda que os futuros professores irão se deparar nas salas de aula. Nesse sentido o coordenador C1 acredita que a educação especial só tem o seu papel devido às normativas como descreve a fala abaixo:

Pergunta: Qual é o papel da educação especial neste contexto inclusivo?

“O que eu tenho percebido é que se não há políticas quanto à proposição e a obrigatoriedade de que essas disciplinas estejam presentes nos currículos, essa é uma temática que não vai ser abordada” (Coordenador - C1)

Os coordenadores da C4 e C5 destacaram ao longo da entrevista que embora a educação especial enquanto eixo de estudos nos cursos de formação de professores seja necessária, cabe considerar que os indivíduos são todos diferentes entre si, independentemente de deficiências ou eficiências, e professor deve estar apto para atender todos os seus alunos. Abaixo estão destacados dois trechos das entrevistas que possibilitam compreender melhor o ponto de vista dos coordenadores com relação ao papel da educação especial.

*“Eu vejo a necessidade da educação especial por conta de um problema que é um problema da nossa educação de uma maneira geral, a nossa educação de uma maneira geral tende a uma postura de uma educação homogeneizadora, então há uma expectativa igualitária em relação a todas as pessoas que frequentam tendo ou não qualquer tipo de deficiência ou eficiência, então espera-se que todos aprendam da mesma forma, dentro de um contexto como esse a educação especial tem sentido porque algumas pessoas em tese aprendem de uma forma diferente só que a pergunta é: quem não aprende de uma forma diferente? já que todos aprendem, de formas distintas, e quem não necessita de um atendimento diferenciado em algum aspecto da educação? então num contexto educacional que pensa que todos são iguais uma educação diferenciada, especial faz sentido, mas **num contexto pedagógico em que leve em conta que as pessoas são diferentes entre si independente de terem alguma deficiência ou não a educação especial não faz sentido.**”* (Coordenador - C5, grifos nossos)

*“a minha visão muito particular, eu até falo muito isso, as pessoas são diferentes, mais ou menos diferentes, então assim eu até não sou dessa área específica da adaptada, mas **acho pouco desnecessário o termo adaptado, por que na verdade, você tem que oferecer Educação Física né, atividade e exercício físico pra sua turma, pra sua sala de turma de licenciatura e pros seus alunos na escola, independente do rótulo, ah ele é hiperativo, ele é deficiente visual, auditivo, físico, então você tem que dar conta. E eu acho que a linha de raciocínio tem sido muito essa, você tem que preparar o aluno pra que ele consiga realizar as adaptações necessárias lá, quando ele tiver atuando.**”* (Coordenador - C4, grifos nossos).

Com base nos trechos das respostas acima podemos sugerir que os coordenadores atribuem ao professor da sala de aula comum o papel de desenvolver o seu trabalho não somente frente aos desafios da inclusão educacional do público-alvo da educação especial, mas a todos os desafios que possam surgir ao se trabalhar com pessoas que podem dentro de sua singularidade apresentar inúmeras dificuldades independentemente de diagnóstico de deficiência ou não. A fala desses docentes vai de encontro ao que foi mencionado nos capítulos iniciais deste trabalho quanto a implementação do desenho universal da aprendizagem. Pode-se sugerir pela fala desses

coordenadores, mesmo que indiretamente, que as estratégias propostas pelo DUA tornariam o trabalho do professor mais eficiente e o atendimento aos alunos teria maior qualidade tendo em vista o conjunto de ferramentas que o DUA propõe (CAST, 2014), embora sabe-se que esse tipo de estratégia leva muito tempo para ser implementado com eficácia e os estudos na área estão apenas começando.

Além disso, quanto ao papel da educação especial no contexto educacional inclusivo, em nenhum momento das entrevistas foi mencionada a atuação do educador especializado para atuar nos serviços da educação especial, como por exemplo em sala de recursos multifuncionais, o que sugere novamente que para esses coordenadores o atendimento especializado para os alunos público-alvo da educação especial pode ser considerado ferramenta complementar no processo de ensino-aprendizagem e não, fundamental para que isso ocorra.

Esse tipo atendimento foi trazido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e é denominada de Atendimento Educacional Especializado – AEE, um serviço que tem como função "*[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas*" (SEESP/MEC, 2008). O AEE é desenvolvido em um espaço físico chamado de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), dentro do próprio ambiente escolar. Nesse aspecto quando se trata da Libras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação de surdos se dá com o acompanhamento de tradutores e intérpretes de Libras-português nas salas de aula regulares.

O que se observa nas entrevistas é que tanto o espaço da SRM quanto a presença do intérprete na sala de aula comum não são mencionados, minimizando dessa forma a importância que essas ferramentas podem ter para o público-alvo da educação especial. Se considerarmos especificamente a disciplina de educação física nas salas de aulas do ensino fundamental, o AEE passa a ser uma ferramenta sem grande importância, haja vista que os conteúdos práticos da educação física discutidos na escola são, em sua maioria, coletivos e tal característica dificilmente seria contemplada numa sala SEM.

Com relação ao público-alvo da educação especial, quando questionados sobre quem era esse público, o coordenador C1 fez correlação com a inclusão da disciplina de Libras como se observa na fala abaixo:

Pergunta: Saberria dizer quem é o público alvo destas políticas? E o público-alvo da Educação Especial nesta perspectiva educacional?

“então eu percebo esse como sendo um público, né, o público de surdos-mudos. Em relação as outras, digamos assim possibilidades, isso é muito abrangente e ai eu diria que a gente apresenta vários limitantes desde a condução, então tem-se especificidades como cadeirantes, tanto por deficiências físicas quanto de intelecto.” (Coordenador – C1)

Os coordenadores C2 e C3 não definiram um público específico. Como se observa na descrição de suas falas, eles mencionam deficiências de qualquer natureza e diferentes populações como público-alvo da educação especial.

“Pessoas com deficiência de qualquer natureza, não de qualquer natureza, não sei utilizar os termos corretos, mas é com baixa visão, talvez com deficiência motora” (Coordenador - C2)

“Na verdade a gente procura trabalhar com diferentes populações de uma maneira geral.” (Coordenador - C3)

O coordenador C4 destaca o público-alvo da educação especial, mas estende essa clientela a algumas dificuldades de aprendizagem.

“pensando no que é trabalhado na disciplina do curso é que basicamente as deficiências né então auditiva, visual, física, intelectual e também pensando em outras disciplinas que não especificamente adaptada são de distúrbios de aprendizagem hoje em dia fala-se muito do disléxico, do transtorno de Déficit de atenção com hiperatividade, desordem desenvolvimental da coordenação” (Coordenadora C4).

O coordenador C6 mencionou o público-alvo da educação especial como parte do público da educação inclusiva, e destacou também quem faz parte das políticas inclusivas de modo geral:

“eu acredito que inicialmente ela ficou muito circunscrita àquilo que se denominava dos deficientes físicos, mentais, intelectuais, com limitações no seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e motor que era o mais claro desses casos dessas deficiências que eu acabei de mencionar, mas ela vem alargando um pouco a sua amplitude por entender que... é primeiro que o próprio conceito de deficiência também deveria ser revisto né?! porque o próprio conceito de desenvolvimento humano também se ampliou as pessoas né... o que é que se entende por desenvolvimento humano então com uma concepção mais ampla de desenvolvimento numa concepção mais ampla de cidadania que marca a sociedade moderna. O conceito de deficiência também foi revisto e o desenvolvimento humano na deficiência também, esse processo de evolução ele começa a abarcar a questão da inclusão também do

ponto de vista das classes sociais, das etnias, dos grupos minoritários especiais, das especificações de gênero” (Coordenador - C6)

Nenhuma das respostas obtidas foi capaz de definir acertadamente quem compõe esse público-alvo da educação especial, conforme previsto as políticas públicas brasileira de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), a saber: alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidade/ superdotação.

O documento “*O World Report on Disability* (World Health Organization, 2011) menciona que não há um consenso universal para caracterizar e definir os conceitos deficiência (disability), educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. A esse respeito, refere a deficiência (“*disability*”) como um termo guarda-chuva para os prejuízos em virtude das restrições e limitações para prática de algumas atividades e aspectos negativos de interação entre o indivíduo e o meio (WHO, 2011). Destaca ainda que a deficiência não é um atributo da pessoa e que o progresso na participação da vida social dessas pessoas pode ser feito através da abordagem das barreiras que as impedem no seu dia-a-dia (WHO, 2011).

A Educação Inclusiva tem sido caracterizada pelo documento (WHO, 2011) como o direito de todos à educação de qualidade, centrada particularmente nos grupos vulneráveis e marginalizados a fim de desenvolver o potencial de cada indivíduo. Esse material deixa de descrever o que considera por necessidades educacionais especiais. Porém ao referir sobre o público da Educação Especial inclui crianças com algumas desvantagens resultantes de diferenças de gênero, etnia, pobreza, níveis de aprendizagem e, nos países com altas rendas⁴ enquadram-se altas habilidades e superdotação nessa classificação.

Semelhante ao contexto referido pelo documento, dificuldades semelhantes para caracterizar tais conceitos e público-alvo da educação especial foram notadas neste estudo, na medida em que os coordenadores mencionaram fazer parte deste, estudantes com dificuldades de aprendizagem e outros possíveis transtornos funcionais de desenvolvimento – denominados como dislexia, dislalia, discalculia, etc, certamente por apresentarem necessidades educativas importantes em seu processo formativo.

Isso posto, considera-se importante lembrar que o público-alvo da educação especial possivelmente apresentará necessidades educacionais especiais, porém, nem todas as pessoas

⁴ O documento não descreve a quem se refere quando menciona países de alta renda (“*high-income countries*”)

com necessidades educacionais educativas foram designadas pelas políticas brasileiras como público-alvo da educação especial. A WHO (2011) refere que dentre as pessoas com necessidades educacionais especiais, pode-se incluir as pessoas com deficiências. Paraphrasing Leite e Martins (2012) pode-se afirmar que tais dificuldades podem ser decorrentes das divergências observadas nas publicações de domínio público da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que ora considera e exclui os transtornos funcionais como pertencente ao público-alvo da Educação Especial.

No Brasil, muito tem-se se problematizado sobre a definição destes conceitos – visto que mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) parece ainda reiterar a compreensão da deficiência calcada nos impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, atribuindo o mal funcionamento do corpo do sujeito, como responsáveis por qualificar suas possibilidades/ limitações e de exercer uma vida mais independente/autônoma em sociedade, em igualdade de oportunidades em relação aos que não se encontram na mesma situação.

4.3.3 Formação do Professor e Educação Inclusiva

Com o intuito de identificar o que as IES oferecem aos futuros licenciados na perspectiva da Educação Inclusiva, seja no formato de disciplinas, ações sazonais, projetos de extensão, entre outras atividades que a IES possam ofertar ao professor em formação, o roteiro de entrevista apresenta duas perguntas que compõem o eixo “Formação do Professor e Educação Inclusiva”. Desse modo, os coordenadores puderam pontuar por meio de suas respostas de que forma o curso sistematiza a formação do professor voltada para a temática desta pesquisa. Com exceção de um coordenador que afirmou desconhecer ações que contemplem a formação dos alunos nessa temática para além das disciplinas, os demais coordenadores mencionaram diferentes possibilidades em projetos de extensão e laboratórios didáticos dentro das IES, além da oferta de disciplinas optativas na grade curricular dos cursos. Como destacam as respostas abaixo:

Pergunta: De que forma o curso sistematiza a formação do professor direcionada a temática mencionada, e em especial, ao público da educação especial que se encontra matriculado em sala de aula comum? Há alguma ação e/ou disciplina direcionada a atender esta temática?

“Como a proposta de formação do aluno se baseia também no tripé que sustenta a instituição, existem projetos e isso tem se ampliado no departamento que se propõe a atender um público que apresenta necessidades especiais” (Coordenador - C1)

“Então a gente tem laboratórios bem é... que desenvolvem muitos trabalhos com esse ..., com educação inclusiva, então, inclusive a parte pelo menos de projetos a gente tem bastante, é bem importante aqui pra cidade” (Coordenador - C2)

Além das disciplinas obrigatórias, optativas e os projetos de extensão, um coordenador ressalta a importância de contar com uma docente que segue a linha de pesquisa na área da Educação Física Adaptada e destaca ainda, que isso pode contribuir com muitas possibilidades para os professores em formação que talvez não fossem possíveis se a IES não tivesse no corpo docente uma professora com a linha de pesquisa voltada para esta temática. Assim, quando questionada sobre como o curso sistematiza a formação do professor para à temática em questão, destacando o público-alvo da educação especial que encontra em sala de aula comum, a coordenação aponta que os alunos do curso:

“[...] têm a oportunidade de é ter esse conteúdo numa disciplina obrigatória e também em disciplinas optativas e vivenciar isso em atividades de extensão que essa professora oferece ou tem oferecido regularmente ao longo desse tempo que ela está aqui então o projeto pedagógico de 2005 e essa professora é docente efetiva ela foi substituta alguns anos, mas é efetiva desde 2006 então acho que isso facilita muito esse” (Coordenadora - C4).

Ainda dentro deste eixo, outra questão levantada foi sobre a opinião do coordenador frente à oferta dessas possibilidades (disciplinas, ações, projetos, etc.) em um curso de formação de professores. É consenso de que essas ações são fundamentais para dar um aporte mínimo aos professores em formação, alguns destacam as diferentes áreas de atuação do educador físico, a necessidade de estágios nessa área também foi levantada e, por mais que existam ações diferenciadas, um dos coordenadores acredita que as IES ainda fazem muito pouco por essa área. As transcrições abaixo identificam essas afirmações.

Pergunta: De sua opinião sobre a oferta de ações e/ou de disciplinas desta natureza no curso de formação de professores?

“Tanto um futuro licenciado, quanto um futuro bacharel precisam reunir na sua formação, competências para atuar com essas pessoas, então como coordenador de curso eu não vejo

é... eu vejo que o que a gente tá fazendo é o básico e o que a gente tá procurando atender é uma realidade quanto ao campo de atuação” (Coordenador - C1)

“Fundamental, acredito até que, a gente tem os estágios né, e eu acho que tinha que todo mundo passar, ter contato, com esses projetos pelo menos em algum momento do curso pra ter contato com essa realidade e tá preparado para o que vai enfrentar lá na frente né, depois que tiver formado, é muito importante” (Coordenador - C2)

“Olha eu diria que a gente poderia dar um pouco mais de cuidado com essas questões, entretanto, a gente fica tão atrelado a necessidade dos detalhes que acaba negligenciando um pouco quando a gente não tem exatamente uma regra definida do que que é necessário e importante ali pra área” (Coordenador - C3)

“Eu acho de fato imprescindível que existam disciplinas que abordem de fato mais especificamente esse conteúdo, mas tenho a informação e a convicção também de que não é suficiente que isso seja abordado só né, porque é uma única disciplina que vai dar noções gerais sobre essa área, mas isso obviamente permeia o mundo real como um todo né, então se eu dou treinamento físico, eu vou falar só do não deficiente? não né, então eu tenho que ter ações nesse sentido” (Coordenadora - C4).

“Bem interessante, acho importante porque traz uma oportunidade de uma inserção na prática pedagógica antes da formação final” (Coordenador - C5)

“Então eu vejo que a educação inclusiva, primeiro que ela é um princípio para todo e qualquer educação formal, pra todas as áreas que nós vamos formar recursos humanos no ensino superior, ela deve tá contida nesse princípio e dentro dela no dia da dia dessas formações a inclusão deve estar presente. todavia pra que a gente possa dar um tratamento cada vez mais consistente os cursos de licenciatura devem ter os seus limites e as suas possibilidades mais razoavelmente delimitados e garantir através de uma política de formação de professores um acompanhamento pra que sua identidade, a sua especificidade de curso seja melhor preservada” (Coordenador - C6)

Embora tenha sido destacada por um dos coordenadores que a IES poderia oferecer mais possibilidades relacionadas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, é importante lembrar que a temática do presente estudo ganhou espaço no ensino superior recentemente e apesar do pouco tempo nessa esfera educacional que é a universidade, já conseguimos observar a educação especial sendo trabalhada dentro das licenciaturas de todas as IES investigadas nesse trabalho.

Ainda nesse eixo, os coordenadores C4 e C6 apontam que em outras disciplinas ofertadas pelas IES que não tem ligação direta com a educação especial, alguns aspectos desta temática são abordados, uma vez que os docentes devem preparar os futuros professores, para abordar diferentes conteúdos na escola comum de modo que todos os seus alunos sejam capazes de

compreender e adquirir conhecimento independente de suas condições favoráveis ou desfavoráveis. Essas informações não foram destacadas no momento da análise das grades curriculares, pois a busca pelas disciplinas que abordam a temática se deu apenas pelo título da mesma, limitando assim a amostra do estudo.

4.3.4 Currículo na Formação de Professores

O “currículo na formação de professores” foi o eixo que contemplou o maior número de questões do roteiro de entrevista, por este motivo, diferentemente dos outros foi dividido em quatro categorias que consideram desde o histórico da inserção das disciplinas até às contribuições destas na formação docente, perpassando pelo processo de organização do currículo e pela percepção da equipe gestora sobre a oferta de disciplinas desta temática no currículo.

Com relação à implementação das disciplinas no currículo, os coordenadores entrevistados fazem parte do atual mandato da coordenação de curso e por este motivo não participaram desse processo, no entanto, no período em que aconteceram as entrevistas os cursos estavam passando por um processo de adequação e reestruturação curricular em função da deliberação 126/2014 e alguns aspectos foram mencionados no que diz respeito a perspectiva da educação inclusiva e a inserção de disciplinas.

“nessa nova adequação que já esta em vigência agora, pra começar em 2016, nós temos o oferecimento da disciplina de Libras, que a UNESP de uma maneira geral queria fazer essa inclusão de uma forma semipresencial ou até totalmente a distância, mas aqui os cursos do instituto foi bastante contra esse tipo de oferecimento a distancia e aí nós teremos uma disciplina aqui no instituto presencial de 30 horas com Libras” (Coordenador – C3)

Quando se trata da oferta das disciplinas na modalidade semipresencial ou à distância, há de se considerar as condições previamente estabelecidas pelo ministério da educação no parágrafo 2º da portaria 4.059/04 que define

§ 2o . Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Outros coordenadores destacaram algumas informações acerca das disciplinas relacionadas ao tema central dessa pesquisa.

“há uma disciplina voltada pra licenciatura, é uma disciplina de educação física escolar adaptada ela já existia no currículo antigo que é o nosso currículo que as disciplinas tinham a sigla de NH, então com a mudança dessa perspectiva, que foi mais uma mudança epistemológica do curso, voltamos pra... saímos da educação motora que foi um momento que as disciplinas da NH foram elaboradas e voltamos para um olhar mais da educação física mesmo, então as disciplinas voltaram pra EF” (Coordenador – C5)

“...eu pedi a ele que se nós poderíamos rever a articulação da disciplina de educação física para portadores de necessidades especiais e ele sugeriu o conceito adaptado por conta de que ele seria mais amplo e daria menos margem para questionamento ou para restrições, então há uma coisa de dois anos nós atualizamos o nome da disciplina” (Coordenador – C6)

Os coordenadores da C1, C2 e C4, que também estão participando do atual processo de adequação curricular, apontaram que não está prevista nenhuma alteração relacionada à educação especial ou Educação Física Adaptada. No que diz respeito à organização curricular, um dos coordenadores entrevistados revelou uma dificuldade que a IES enfrentou no começo de sua estruturação uma vez que não dispunha de muitos docentes efetivos nos cargos, por este motivo, algumas disciplinas eram ofertadas na modalidade optativa visto que não era possível prever sua oferta contínua nos anos seguintes devido a instabilidade do docente responsável pela disciplina. Porém, com relação à disciplina específica de Educação Física Adaptada a coordenação informou que já é uma disciplina eletiva do currículo desde sua criação, sofrendo apenas mudanças em sua nomenclatura como descreve o trecho da entrevista:

“A adaptada desde o início foi oferecida, né, ela foi oferecida na grade anterior com esse nome que eu falei, Educação Física para populações especiais, então desde 96, então o curso começou aqui a primeira turma em 94, então no terceiro ano que é onde a disciplina é oferecida já teve, então desde a primeira turma teve essa oferta de Educação Física para populações especiais que depois de 2005 virou Educação Física adaptada [...]” (Coordenadora - C4).

Dentro desse eixo os coordenadores também foram questionados quanto aos critérios utilizados para diferenciar uma disciplina entre obrigatória e optativa. As respostas evidenciaram que a oferta de disciplinas optativas, na maioria das vezes, surge da necessidade atual do curso, de aprofundamento de conteúdos e da demanda gerada pelos alunos.

“[...] essa optativa práticas pedagógicas em Educação Física e esporte adaptado, como eu havia dito, ela surgiu de uma necessidade que a professora “M” sentiu de aprofundar mais essa questão pedagógica, isso vinculado ao projeto dela de extensão, que a disciplina obrigatória não dá conta de abordar tudo isso, então o critério, e eu posso te dizer do período que eu estou na coordenação é esse, então a optativa sempre com um caráter mais de aprofundar naqueles determinados assuntos.” (Coordenadora - C4).

Em alguns casos a IES oferece o curso na modalidade licenciatura e bacharelado e as disciplinas se alternam sendo optativas pra uma modalidade e obrigatórias para outra. No caso do exemplo abaixo, a disciplina era optativa e passou a ser obrigatória:

“nós transformamos uma disciplina optativa em uma disciplina obrigatória digamos assim, fundamentados numa solicitação do conselho estadual, visto que a proposta inicial de diluir o conteúdo em algumas disciplinas não foi bem vista, então pelo menos para essa disciplina foi assim que foi estabelecido o critério. A princípio, o que torna obrigatória, isso guarda uma relação com o próprio projeto político pedagógico pensando nos eixos e o rol de conhecimentos que seria necessário para a formação, tanto do licenciado quanto do bacharel e as optativas vem também de um rol de disciplinas que já eram oferecidas há algum tempo e o surgimento de novas disciplinas, pensando numa lógica, eu vou dizer que é mais temporal, a partir de conversa com os alunos, baseado em realidade de mercado ou interesses e no rol de disciplinas que já faz parte do curso surgem ideias as vezes sobre novas disciplinas a serem ministradas, ou as vezes disciplinas que modificam um pouco o seu formato” (Coordenador – C1)

Ainda nesse eixo denominado de currículo na formação docente os coordenadores foram questionados sobre possíveis pré-requisitos exigidos dos docentes para assumir as disciplinas voltadas à Educação Inclusiva. E, embora não seja consenso, os coordenadores C1, C5 e C6 afirmaram haver a necessidade mínima de afinidade com a área, seja na pós-graduação ou em linhas de pesquisa como destacam os trechos abaixo

“A princípio ter uma formação que lhes capacite a desenvolver, então normalmente, é lógico que a graduação em si não vai conferir, mas principalmente na pós graduação o fato de na sua formação é haver um direcionamento para atender essas temáticas e principalmente a linha de pesquisa que vem desenvolvendo na atualidade” (Coordenador - C1)

“Bom, se candidatar ao concurso, qualquer docente que tenha o doutorado pode, e então a questão da abertura do concurso, o processo de seleção no concurso é que vai avaliar aquele que é mais voltado pra área. pra atuar numa determinada área ele deve desenvolver pesquisa na área, ele deve ter experiência de atuação tanto no nível superior ou não, naquela área específica em que ele vai trabalhar, que ele vai ministrar as aulas na graduação, na pós e também nas suas pesquisas” (Coordenador - C5)

“Uma questão da universidade pública colocar os professores na graduação em disciplinas que tenham uma especificidade ou uma interface com seu campo de pesquisa” (Coordenador - C6)

Para outros dois participantes não foi mencionada nenhuma característica ou habilidade como pré-requisito para ministrar essas disciplinas como observa-se nas falas

“acho que não tem nenhum requisito” (Coordenador - C2)

“não sei de nenhuma especificidade assim de necessidade de formação” (Coordenador - C3)

O coordenador C4 relata que a IES o departamento já possui uma docente especialista na área de Educação Física adaptada e a única ocasião em que houve necessidade de contratação de outro docente, abriu-se um concurso com temas relacionados à área. No caso da disciplina de Libras a coordenadora faz uma observação

“A Libras, a disciplina de Libras ela é do departamento de psicologia e como eu disse também tem uma rotatividade muito grande, porque eles oferecem essa disciplina para todos os cursos de licenciatura da UFSCar então tem em matemática, química, física, enfim... todas as disciplinas, então são vários docentes, mas todos os docentes com a competência para poder ministrar essas disciplinas, tanto é que teve um semestre há dois anos, os alunos ficaram um tempo, o começo do semestre sem essa disciplina de Libras justamente porque não tinha a pessoa que atendesse, estava com falta de docentes efetivos, então tava contratando substitutos para dar conta desse conteúdo na UFSCar toda e aí não foi nenhum outro docente que não tivesse competência que foi lá oferecer essas aulas iniciais, não, aguardou-se a contratação dessa professora substituta [...]” (Coordenadora C4).

Como se observa nessa declaração, a IES não foi explicitada a adoção de um critério para diferenciar o docente responsável pela disciplina de Libras para atuar nos cursos de licenciatura, no entanto, as informações obtidas nas entrevistas não nos permitem concluir se há uma política diferente quando se trata dos cursos de licenciatura, de pedagogia e da formação do pedagogo bilíngue como regulamenta o decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Além disso, essa conduta foi reiterada por Martins e Leite (2014) quando associaram o AEE e a surdez. Para as autoras o AEE não contribui de maneira efetiva para superar a dicotomia entre a educação especial e a comum, tampouco o uso da Libras enquanto língua e não como recurso comunicacional.

Um recorte da dissertação de Silva (2011) retoma o resultado de um levantamento realizado na década de 1990 no Brasil no qual foram identificadas 108 IES com cursos de

Educação Física dos quais 53 ofereciam alguma disciplina específica nesta temática, no entanto, 37% destas não possuíam docentes habilitados nesta área. Com base nas respostas de outros coordenadores do presente estudo, fica evidente a preocupação da coordenação dos cursos com as características do docente que irá ministrar às disciplinas para um curso de formação de professores, dada a relevância dessas disciplinas em um curso que irá formar profissionais para atuar diretamente com o público-alvo da educação especial em sala de aula comum, desse modo, acredita-se que a maior parte das IES investigadas nessa pesquisa direcionam esforços para que de fato as disciplinas sejam ministradas por docentes cada vez mais especialistas em cada área.

Frente a essas preocupações e as possíveis alterações que o currículo já sofreu ou possa vir a sofrer a fim de atender as demandas das políticas educacionais vigentes, outra categoria foi identificada neste eixo com a finalidade de descrever como a equipe gestora, o corpo docente e os alunos percebem essas disciplinas no currículo. De modo geral os coordenadores não mencionaram nenhum problema de aceitação das disciplinas no currículo, para eles todos envolvidos, da gestão até os alunos aceitam muito bem essa temática e não há nenhum tipo de resistência. Os coordenadores C3 e C5 destacam ainda que a gestão do curso visou priorizar a disciplina uma vez que não gostaria que a mesma fosse oferecida apenas em cumprimento a uma obrigatoriedade

“Ela foi muito bem recebida na verdade. Não da maneira que a UNESP queria trabalhar que era com a educação a distancia, o instituto aqui, principalmente liderado pelo departamento de educação que trabalha com o curso de pedagogia e também trabalha com o nosso curso a gente foi bastante incisivo na necessidade de uma disciplina que fosse presencial, que fosse minimamente presencial, então foi na verdade bastante aceita pelos gestores e bastante priorizada também pra não ser aquela disciplina só pra constar na grade como uma obrigatoriedade de uma resolução” (Coordenador – C3)

“Nós nunca tivemos nenhum problema, inclusive é ao contrário, há uma valorização desse tipo de trabalho de inclusão, nunca tivemos problemas quando tivemos que incluir essas disciplinas” (Coordenador – C5)

O coordenador C6 acredita ser um processo delicado visto que as grades curriculares já estão elaboradas e sofrem mudanças em função de algumas políticas. Observa-se por parte deste coordenador uma inquietação frente às imposições de políticas públicas para modificações no currículo, uma vez que são solicitadas inserções de conteúdos e disciplinas, porém não há

alteração na carga horária dos cursos, ou seja, acabam se inserindo conteúdos novos em detrimento de outros já existentes.

“Olha eu acho que na minha opinião nós não podemos ampliar mais isso. Mas também eu vejo uma dificuldade de nós, que pensamos a coordenação e a estruturação dos cursos e dos currículos né de como colocarmos essas demandas ao lado de outras demandas. Da carga horária e dentro da cultura institucional porque o currículo ele por si só ele já é um campo de disputas, nós temos autonomia pra operarmos mudanças no currículo, mas quando nós falamos autonomia, esse termo já é dotado de algumas nuances como por exemplo, falar que nós temos autonomia, é uma autonomia relativa porque? os próprios currículos, eles cada vez mais por interferência das políticas públicas mais especificamente diretrizes curriculares para educação física no bacharelado, para a formação de professores que é outra legislação a cada edição eles incluem mais tópicos a serem contemplados dentro de um projeto de currículo. (Coordenador – C6)

Outra forma de compreender como se dá a aceitação dos alunos com relação a oferta dessas disciplinas diz respeito a recorrência de matrículas nas disciplinas optativas que abordam a temática. Metade dos coordenadores não soube informar qual era a recorrência dessas matrículas, um deles argumentou a esse respeito alegando que a oferta de optativas é limitada e em alguns momentos o número de possibilidades ofertadas ao aluno é reduzido.

“Nós temos um limitante em relação as optativas porque os alunos nos nossos cursos, tanto licenciatura quanto bacharelado, tanto o currículo antigo, o currículo novo e o currículo vigente eles tem obrigatoriedade de cumprir pelo menos duas optativas, entretanto o rol de disciplinas oferecidas no último ano de curso a cada semestre não é um rol tão extenso, então por vezes eles é... eles são submetidos a uma condição de uma escolha restrita em que algumas poucas optativas acontecem com uma frequência” (Coordenador – C1)

Por outro lado, a outra metade dos coordenadores declara que as disciplinas relacionadas a temática da presente pesquisa apresentam uma elevada recorrência de matrículas, como descrevem as falas abaixo

“São umas das mais disputadas inclusive” (Coordenador - C2)

“Os alunos eles são bastante envolvidos na disciplina, a disciplina optativa dela por exemplo, ela oferece 30 vagas e todo ano extrapola o número de vagas e a gente tem que tentar fazer uma adaptação pra poder oferecer a disciplina com qualidade né, realmente é uma disciplina muito bem aceita aqui no nosso curso” (Coordenador - C4)

“Essa optativa que é pratica pedagógica em Educação Física adaptada ela foi ofertada em 2011, 1º semestre, 2013, 1º semestre e 2015, 1º semestre, então ela ta sendo regularmente oferecida nos anos ímpares e o número de alunos, eu até levantei aqui, é alto pra disciplina

optativa então em 2011 foram 26 alunos, em 2013 foram... que é o que a gente tem registro, se eu não me engano foram 15 alunos, perai que já vejo certinho... 15 alunos em 2013 e, em 2015 que foi a última oferta 20 alunos” (Coordenadora - C4).

Ainda com relação aos alunos, a última categoria deste eixo diz respeito às contribuições que as disciplinas e ações propostas pelo curso desempenham na formação docente, cabe destacar aqui a fala de dois coordenadores que acreditam na eficácia dessas ações e afirmam que iniciativas como essas podem capacitar minimamente os alunos para a situação do mercado de trabalho.

“Eu imagino que até por ter a disciplina específica e ter a oportunidade de vivenciar isso numa situação real, seja numa atividade de extensão, seja no PIBID, nos estágios, isso permite que eles tenham uma noção uma formação que os capacite a minimamente né saber como lidar com essa situação no mundo, no mercado de trabalho quando eles tiverem esse contato, obviamente a gente não tem a pretensão e eu imagino que mesmo quem ache isso, nenhum curso de graduação dê conta de preparar o aluno totalmente pra o mundo real como a gente costuma dizer nas disciplinas, oh o mundo real é um pouco diferente, é... mas eu tenho uma convicção de que eles têm uma formação aqui que permita que eles minimamente consigam é agir, atuar de uma maneira diferente de uma pessoa que não teve esse conteúdo.” (Coordenadora - C4).

“nós temos visto no comportamento do movimento estudantil aqui dentro, nós temos visto os alunos em sala de aula, nas suas manifestações diárias na sala de aula, nas disciplinas da licenciatura oral se manifestando, quando fazendo comentários, fazendo ponderações, nas suas relações de desempenho que fazem, quando são chamados, é nesses momentos, durante a aula faz um comentário, faz uma avaliação dissertativa do seu próprio desempenho, desempenho da disciplina, quando eles vão propor intervenções porque nós pedimos para que os alunos vão tecendo projetos de intervenção pra ver qual é a lógica de sistematização onde eles querem trabalhar, nos seus relatórios de estágio, todos esses itens que eu acabo de falar, essa listinha você vê a preocupação com princípio de inclusão cada vez maior, estão preocupados com a questão dos alunos com dificuldades” (Coordenador – C6)

“eles percebem quando frequentam os estágios de lidar com a criança que tem alguma necessidade especial, mais especificamente aquilo que chamamos de deficiência, eles se colocam no lugar dos professores em como gerar as melhores estratégias de inserção, a questão de gênero, a questão de desempenho motor, a questão das crianças com deficiência ou necessidades especiais do ponto de vista cognitivo que aparece muito nas escolas...” (Coordenador – C6)

De acordo com as declarações expostas acima, pode-se observar que os cursos se esforçam para oferecer os subsídios básicos para a formação do professor que irá se deparar com o público-alvo da educação especial na sala de aula comum, no entanto, sabe-se da necessidade de complementar essa formação de forma continuada para que o trabalho desempenhado para fora dos muros da universidade seja reconhecido por sua excelência e não pelo seu fracasso. Há

que se pensar ainda na possibilidade de se trabalhar com o DUA, a fim de minimizar as dificuldades encontradas por parte dos docentes em atender os alunos público-alvo da educação especial e todos os outros que necessitam de adaptações em seu dia a dia, sejam por quaisquer motivos aparentes ou não.

Considerando todas as informações destacadas na análise das entrevistas podemos observar que os coordenadores dos cursos de educação física das IES em questão consideram a oferta de disciplinas e ações voltadas ao atendimento dos alunos público-alvo da educação especial de extrema importância para um curso que forma professores, no entanto, ao longo das falas foi possível perceber que há um distanciamento dos coordenadores com relação as políticas educacionais inclusivas e, principalmente, uma certa dificuldade quanto a definição do público-alvo da educação especial. Segundo os entrevistados, pode-se sugerir que a presença dessas disciplinas nos cursos de licenciatura em educação física justifique-se pelo fato de atender as recomendações políticas de normativas que regulamentam a inserção de disciplinas e conteúdos voltados a temática da educação inclusiva. E, embora os coordenadores tenham valorizado a presença destas disciplinas, alertam para a necessidade de estas abordarem ações que considerem conteúdos direcionados para a prática docente nesta área de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditar que a Educação Superior irá formar o professor para atuar na sala de aula com o público-alvo da educação especial sem nenhuma dúvida ou inquietação é utópico, por outro lado, não se pode colocar na universidade a responsabilidade por todos os professores que fracassam nas salas de aula quando se deparam com alunos com deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Por este motivo as políticas públicas educacionais regulamentam a inclusão de disciplinas e conteúdos nos cursos de licenciatura para que os professores recebam em seu processo de formação requisitos básicos para nortear o seu trabalho em sala de aula.

Ao longo dessa pesquisa foi possível desenvolver um extenso trabalho de levantamento e revisão das normativas voltadas ao atendimento do público-alvo da educação especial, bem como ao processo de formação de professores e os conteúdos que devem ser contemplados no currículo desses cursos. Nesse aspecto, os dados do presente trabalho nos permitem sugerir que as IES estão em vias de cumprir todas as regulamentações relacionadas à educação na perspectiva inclusiva. 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.

Não obstante, fica clara a existência de algumas lacunas como a dificuldade de identificar o público-alvo da educação especial mesmo por parte daqueles que já fazem parte do corpo docente das IES. Além disso, por meio deste recorte não há como identificar de que forma esses conteúdos tem sido abordados na Educação Superior. Sabe-se que eles já compõem a grade curricular; em sua maioria fazem parte do grupo de disciplinas obrigatórias, mas não há um delineamento de como são conduzidas essas disciplinas, uma vez que a presente pesquisa não estreitou contato com os professores responsáveis por elas. Por outro lado, o método de busca por radicais adotado nessa pesquisa se limitou apenas ao título das disciplinas o que restringe a busca se considerarmos que nos planos de ensino podem ser destacados aspectos relacionados à educação especial em seu conteúdo, objetivo ou ementa muito embora o título não seja especificamente remetido à temática.

No tocante aos coordenadores, as análises das entrevistas apontam que os mesmos apresentavam pouquíssimo conhecimento acerca das normativas relacionadas à educação inclusiva, no entanto, reconhecem as ações promovidas pela IES para capacitar minimamente os alunos no que refere ao atendimento do público-alvo da educação especial. Ressaltam ainda que embora sejam poucas e pontuais as disciplinas e ações desenvolvidas pelas IES, estas contribuem de maneira significativa no processo de formação dos futuros professores. Por outro lado, destacou-se no decorrer das análises que o papel da educação especial na consolidação de propostas educacionais inclusivas, bem como a definição de seu público-alvo ainda parecem ser temas que não estão tão claros para os coordenadores dos cursos.

Em função do que foi apresentado enquanto resultado deste trabalho acredita-se que a formação continuada deve ser pensada de maneira mais proveitosa, considerando a possibilidade de formação em serviço a fim de viabilizar a capacitação docente para atuar com os alunos público-alvo da educação especial. Mais que isso, após a leitura de diferentes materiais relacionados à temática, surge a necessidade de conquistas que caminhem na direção: da urgência de efetivar o desenho universal para a aprendizagem como uma prática para construção de culturas inclusivas na escola e ações que visem esclarecer o papel da educação especial neste contexto da formulação e consolidação de práticas inclusivas na escola.

De certo modo, as IES investigadas nessa pesquisa utilizam as ferramentas disponíveis para desenvolver um bom trabalho de formação de professores a fim de prover minimamente as condições de estudo e trabalho de pessoas com deficiência. Os dados apresentados nessa dissertação retratam uma pequena realidade dos cursos de licenciatura em educação física no Brasil que atualmente totalizam 728 cursos ofertados por IES públicas (federais, estaduais e municipais) no país inteiro (e-MEC, 2016).

Cabe nesse momento de considerações finais um parêntese sobre os cursos de EF e a função do coordenador de curso. Os cursos de licenciatura em EF oferecem uma vasta lista de disciplinas (de 60 a 120, conforme a carga horária do curso e cada IES) e o coordenador pedagógico deve ter o mínimo de conhecimento político das áreas afins, desse modo, acredita-se que a função exercida pelo coordenador é um tanto quanto complexa e rica de informações, sem considerar a observação de que trata-se de um cargo temporário com duração de no máximo 4 anos, o que pode justificar a pouca informação sobre algumas temáticas abordadas no curso. Vale ressaltar também que o tema educação especial tem chegado recentemente ao ensino superior,

nesse aspecto muitas informações discutidas nessa pesquisa são novidades para os coordenadores dos cursos.

Apesar dos resultados indicarem a presença de disciplinas e de conteúdos que corroboram para qualificar a prática docente para atuar na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase ao processo formativo do público-alvo da educação especial na sala de aula comum, esta pesquisa se deparou com alguns limites como, por exemplo, os sujeitos entrevistados. A coordenação de curso não é um cargo permanente, ou seja, poderia haver situações em que os sujeitos entrevistados haviam assumido recentemente o cargo e por esse motivo desconheciam algumas informações, do mesmo modo que acredita-se que em algumas respostas pode-se observar um discurso politicamente correto visto que trata-se de um cargo de gestão. Assim, é possível sugerir a continuidade de estudos que envidem esforços dirigidos à escuta dos professores, graduandos e egressos a fim de alargar a compreensão sobre as propostas de formação inicial ofertada ao educador físico, nas universidades públicas no Brasil.

O percurso percorrido ao longo dessa pesquisa me possibilitou ampliar os conhecimentos acerca de normativas relacionadas à educação especial. Considerando que o interesse na temática se deu por dificuldades encontradas em minha prática docente na educação básica, a maioria dessas normativas eram por mim desconhecidas. Nesse sentido, a inquietação com as dificuldades encontradas na sala de aula ainda permanece uma vez que foi realizado apenas um diagnóstico das abordagens sobre a educação especial nos cursos de licenciatura em EF das IES públicas do estado de São Paulo. Por outro lado, a possibilidade de discutir a temática no âmbito do ensino superior se faz importante para que os futuros egressos desses cursos sejam capazes de enfrentar com maior tranquilidade as adversidades das salas de aula com alunos público-alvo da educação especial.

REFERÊNCIAS

- ABMES. **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**, [2006]. Disponível em: <http://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf> 2017, 44p.
- ALMEIDA, E.F.; SILVA, W.J.L. Contribuição à crítica da formação de professores em Educação Física: em defesa da licenciatura ampliada. **Motrivivência**, v.26, n.43, p.104-117, 2014.
- ALTENFELDER, A.H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Pedagógica**, v.13, n.10, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004 Acesso em 14 de Maio de 2016.
- ANTUNES, A.C. Influência da Resolução 03/87 para o atual processo de preparação profissional em Educação Física. **Revista Digital**, ano 14, nº 138, p.1-5, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977, 225 p.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edição Revista e Ampliada. São Paulo, São Paulo: Edições 70, 2011, 280 p.
- BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. *In*: MOREIRA, W. W. (Org.). **Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992, p. 239-254.
- BETTI, I.C.R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, c.2, n.1, p.10-15, 1996.
- BORELLA, D. R. **Atividade Física Adaptada no contexto das matrizes curriculares dos cursos de Educação Física**. 2010. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.
- BRASIL. **Currículo Mínimo de Educação Física: Resolução n.º 03**, de 16 de junho de 1987, do Conselho Federal de Educação. Brasília, 1987.
- _____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192 Acesso em 22 de Maio de 2015.
- _____. Conselho Federal de Educação Física. **Resolução n.º 94**, de 19 de Abril de 2005. Dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFED / CREFs, 2005.

_____. Decreto 19.851, de 11 de Abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html> Acesso em 05 de Maio de 2016.

_____. Decreto-Lei nº 1.212, de 17 de Abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Diário Nacional da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1212-17-abril-1939-349332-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 9 de Janeiro de 2016.

_____. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 02 de março de 2015.

_____. Decreto nº 5.733, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html> Acesso em 17 de maio de 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa lei de diretrizes e bases da educação Nacional, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em 16 de Maio de 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 24 de Abril de 2016.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm Acesso em 14 de Maio de 2016.

_____. Lei nº 9.696, de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm Acesso em 10 de Março de 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm Acesso em 22 de Novembro de 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em 22 de novembro de 2015.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em 12 de Maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**, Brasília, DF, 2008, 90 p.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação**, Brasília, DF, 2011, 156 p.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para todos**, de 10 de Maio de 1993, MEC/UNESCO, Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1993, 127 p.

_____. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados. e-MEC**, 2016. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 23 de Novembro de 2016

_____. Ministério da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 111/2012 de 14 de Março de 2012, Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, **Diário Oficial do Estado**, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 126/2014 de 04 de Junho de 2014, altera dispositivos da Deliberação 111/2012. **Diário Oficial do Estado**, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Artes Visuais**, Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências, Resolução nº 1, de 16 de Janeiro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf Acesso em 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares dos cursos de Biologia**, Parecer CNE/CES 1.301/2001, de 06 de Novembro de 2001, Relator: Francisco César de Sá Barreto, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf> Acesso em 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Educação Física**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, de 04 de Abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> Acesso em: 11 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**, Parecer 492/2001, de 03 de Abril de 2001, Relator: Eunice Ribeiro Durham, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Matemática**, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, Resolução CNE/CES 3, de 18 de Novembro de 2003, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf> Acesso em: 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Química**, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química, Resolução CNE/CES 8, de 11 de Março de 2002, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES08-2002.pdf> Acesso em: 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Física**, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física, Resolução CNE/CES 9, de 11 de Março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES09-2002.pdf> Acesso em: 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares dos cursos de Música, Dança e Teatro**, Parecer CNE/CES 0195/2003, de 05 de Agosto de 2003, Relator: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf Acesso em 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de Maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 11 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**, Parecer CNE/CP 009/2001, de 08 de Maio de 2001, Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 12 de Maio de 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010. MEC/SEESP, 2010, 18p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. MEC/SEESP, 2001, 79p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7 de 04 de outubro de 2007. Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES nº 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 2007.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 292/62 de 14 de Novembro de 1962, estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica. **Diário Oficial da União**, 1962.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 894/69 de 14 de novembro de 1969. Fixa o currículo mínimo para Educação Física. **Diário Oficial da União**, 1969.

_____. Ministério da Educação Conselho Federal de Educação. Indicação nº 22/73 de 08 de Fevereiro de 1973, Justifica e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de Licenciatura. **Diário Oficial da União**, 1973.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação Física. Resolução CONFED nº 094/2005, de 19 de Abril de 2005. Dispõe sobre os documentos necessários para inscrição profissional no âmbito do Sistema CONFED/CREFs. **Diário Oficial da União**, 2005. Disponível em: http://www.confed.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=149 Acesso em: 12 de Fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria ministerial n. 1.793**, de 27 de Dezembro de 1994, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> Acesso em: 10 de Janeiro de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 4.059**, de 10 de Dezembro de 2004, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf Acesso em: 10 de Dezembro de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. GT designado pelas portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, MEC/SECADI, Brasília, DF, 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Disposições Gerais da Lei 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, de 20 de Dezembro de 1996. Diário oficial, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 19 de Janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 274/2011 de 06 de Julho de 2011, **Conselho Nacional de Educação**. Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8772-pces274-pdf&Itemid=30192 Acesso em 21 de Maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 255/2012 de 06 de Junho de 2012, **Conselho Nacional de Educação**. Relator: Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11551-pces255-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 21 de Maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 2/2015 de 09 de Junho de 2015, **Conselho Nacional de Educação**. Relator: Luiz Fernandes Dourado, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf Acesso em 21 de Maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. Parecer nº 215/87 de 11 de Março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. **Conselho Federal de Educação**: Brasília, DF, 1987. Disponível em: http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=10 Acesso em 17 de Março de 2016.

_____. Portaria nº 555/2007, de 05 de Junho de 2007. Prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue para o Ministério da Educação em 07 de Janeiro de 2008. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC/SEESP, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 20 de Janeiro de 2015.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (**MEC/SECADI**). Brasília: MEC/SEESP, 2014, 24p..

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (SEESP/MEC)**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999, 62 p.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.3, n. 5, p.7-25, 2002.

BUENO, J. G.S. **Educação especial brasileira: integração /segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993, 150 p.

CACETE, A. N. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educação e Pesquisa**, v.40, n.4, p.1061-1076, 2014.

CARNIEL, F.; STRAPASSON, A. P. A Educação Física na Educação Especial. **Revista Digital – Buenos Aires**, n. 104, 2007.

CAST,UDL. **The concept of UDL**. National Center on Universal Design for Learning, 2013. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/conceptofudl> Acesso em: 06 de janeiro de 2017.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidades à recomendação da Portaria Ministerial Nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.10, n.3, p.321-336, 2004.

CORREIA, W.R. Educação Física escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.1, p.171-178, 2012.

CORTELAZZO, I. B. C. Formação de professores para uma Educação Inclusiva mediada pelas tecnologias. p.93-120. In: GIROTO, C. R.M.; POKER, R.B.; OMOTE, S. (org). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**, Marília: Cultura Acadêmica, 2012. 238 p.

COSTA, O.S. **Implementação da disciplina Libras nas licenciaturas em municípios do interior de São Paulo**. 2015. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2015.

COSTA, O. S. e LACERDA, C. B. M. C. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, p. 759-772, 2015.

COSTA, O. S. e LACERDA, C. B. M. C. Aspectos do processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas: com a voz os professores. p.129-152. In: POKER, R. B.; MARTINS, S.E.S.O. e GIROTO, C.R.M. (org). **Educação Inclusiva – em foco a formação de professores**. Poker et al (Org). São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina universitária, 2016, 189 p.

COSTA, A.M. e SOUSA, S.B. 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.2, p.27-42, 2004.

CURY, C.R. **A formação docente e a Educação Nacional**. Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases, p.1-24, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf Acesso em: 13 de junho de 2016.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. e MUZETTI, L. R. **A reestruturação das licenciaturas: lutas concorrenciais no campo universitário**. In: XXII Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), Recife/PE, 2006. CD-ROM

DURHAM, E. R. Ensino Superior no Brasil e desenvolvimento. **Revista Interesse Nacional**, ano 3, n.9, 16 p., 2010. Disponível em: <http://interessenacional.com/index.php/edicoes-revista/ensino-superior-no-brasil-e-desenvolvimento/> Acessado em: 09 de Maio de 2016.

FARIA JUNIOR, A. G. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. de (Org.). **Fundamentos pedagógicos da Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1987, p. 11-33.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968**. Educar, n.28, p.17-36, 2006.

FIORINI, M.L.S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011, 145 p.

FIORINI, M.L.S. e MANZINI, E. Inclusão de alunos com deficiência na aula de Educação Física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FIORINI, M.L.S. e NABEIRO, M. Um estudo sobre a intervenção com o professor de Educação Física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. **Revista da Sobama**. V.14, n.2, p.21-26, 2013.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008. 80 p.

GATTI, M.R.; MUNSTER, M.A.V. Caderno do Professor: subsídios para a inclusão na Educação Física escolar? **Revista da Sobama**, v.13, n.2, p. 13-17, 2012.

GATTI, B.A. e NUNES, M.M.R. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório Final: Estudos dos cursos de licenciatura no Brasil: Letras, matemática e ciências biológicas**. Fundação Victor Civita, vol.2, 2008, 144p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. ; LIMA, J. M. R. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no Ensino Superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 2, p. 741-758, 2015.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O. ; LIMA, J. M. R. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. p.153-172. In: POKER, R. B.; MARTINS, S.E.S.O. e GIROTO, C.R.M. (org). **Educação Inclusiva – em foco a formação de professores**. Poker et al (Org). São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Oficina universitária, 2016, 189 p.

GIROTO, C.R.M.; POKER, R.B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2012, 238 p.

GUIA DO ESTUDANTE. 2012. **Os sete melhores cursos de educação física do Brasil**, 2012. Disponível em: <http://guiadoestudante.abril.com.br/blog/melhores-faculdades/os-7-melhores-cursos-de-educacao-fisica-do-brasil/> Acessado em 01 de Março de 2017

LEITE, L.P.; MARTINS, S.E.S.O. **Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Cultura Acadêmica, 2012, 143 p.

LEITE, Y.U.F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo, Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2011, 106 p.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MAGRIN, P.N.; SIMÕES, R.M.R.; MOREIRA, W.W. Formação profissional em Educação Física: estado da arte. **Revista Kinesis**, v.2, p.117-129, 2014.

MARTINS, S. E. S. O; LEITE, L. P. As contribuições da Educação Especial para promoção da Educação Inclusiva nas normativas brasileira. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, p. 189 - 210, 2014.

MARTINS, A. F. e NEIRA, M. G. Interfaces entre o currículo cultural da Educação Física e o processo de inclusão. **Revista Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. v.16, n.2, p.167-174, 2014.

MALACO, L.H. As disciplinas humanísticas e o currículo de Educação Física, segundo a percepção de alunos e docentes. **Motriz**, v.2, n.1, p.16-29, 1996.

MARCHELLI, P.S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, v.12, n.3, p.1480-1511, 2014.

MARCHESI, A; MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.S.; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 7-23, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000, 94p.

MAUERBERG-DECASTRO, E. **Atividade física adaptada**. 2. Ed. Ribeirão Preto: Novo Conceito, 2011, 720p.

MAZZEU, L.T.B. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos**. In: Reunião de grupo de trabalho da 32ª ANPED, 2009. Disponível em:

<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf> Acessado em: 12 de maio de 2016.

MAZO, R. (2010). **Ensino de Arquitetura e concepção de professores sobre acessibilidade, inclusão social, desenvolvimento humano e deficiência**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Bauru, SP.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (Org.). In: **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores**. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007. (Porto): SPCE, v.2, p.178-189, 2007.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T.H. "Necessidades educacionais especiais" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Acesso em 24 de agosto de 2015 Disponível em:

<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=67> Acesso em 24 de Agosto de 2015

MESQUITA, A. M. A. A formação inicial de professores e a Educação Inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA [Dissertação], 2007 In: NUNES, C. S. C. Quais razões presentes na literatura especializada justificam a necessidade de se investir na continuidade do processo formativo dos professores? In: ARAÚJO, R.M. L (org). **Pesquisa em Educação no Pará**. Belém: Universitária (UFPA), 2003.

MILEO, T.R. e KOGUT, M.C. **A importância da formação continuada do professor de Educação Física e a influencia na prática pedagógica**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, p.4943-4952, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3000_1750.pdf Acesso em 19 de Maio de 2015.

MINASI, L.F. **Formação de professores em serviço: contradições da prática pedagógica**. 2008. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social, teoria método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 80 p.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva – Contextos Sociais**. Editora Artmed, Porto Alegre, RS, 2003, 264 p.

MUNSTER, M.A. Inclusão de estudantes com deficiências em programas de Educação Física: adaptações curriculares e metodológicas. **Revista da Sobama**, v.14, n.2, p.27-34, 2013.

NETO, S.S.; ALEGRE, A.N.; HUNGER, D. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

NUNES, N.L.F.; RUBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v.8, n.2, p.55-77, 2008.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p.109-125, 1999.

QUELHAS, A.A.; NOZAKI, H.T. A formação do professor de Educação Física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, n.26, p.69-86, 2006.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea**, v.2, n.7, p.305-322, 2005.

ROSSI, F. e HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.26, n.2, p.323-338, 2012.

RUF. **Ranking Universitário Folha**. 2014. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/educacaoofisica/> Acessado em 01 de Março de 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. Secretaria da Educação. Coordenação: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008, 64 p.

SHEIBE, L. A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto histórico. **Perspectiva**, v.1, n.1, p.31-45, 1983.

SILVA, C.S. **A educação física adaptada no contexto da formação profissional: implicações curriculares para os cursos de educação física**. 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Ciências da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 2011.

SILVA, C.S.; DRIGO, A.J. **A Educação Física adaptada: implicações curriculares e formação profissional**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, 96 p.

SILVA, C.S.; NETO, S.S.; DRIGO, A.J. A Educação Física Adaptada nos registros da revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada no período de 1996 a 2007. **Revista da Sobama**, v.13, n.1, p1-5, 2012.

SILVA, K.C. **Condições de acessibilidade na universidade: o ponto de vista de estudantes com deficiência**. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2016.

SILVA, M.B.; KLEIN, L.R.; CAVAZOTTI, M.A. Implicações das atuais políticas educacionais na formação de professores em Educação Física: um estudo sobre a subjetividade do professor. **Práxis Educativa**, v.10, n.1, p.103-126, 2015.

SILVA, P.R. **O coordenador de curso: atribuições e desafios atuais**, 2006. Disponível em: http://www.redemebox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=284:o-coordenador-de-curso:-atribuicoes-e-desafios-atuais&catid=60:89&Itemid=21 Acesso em 06 de Março de 2015.

SILVA, O.O.N. Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Diferenças e semelhanças. **Revista espaço acadêmico**, n.124, p76-104, 2011.

SILVA, R.H.R. **Análise epistemológica das dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em educação especial da UFSCar: 1981-2002**. 2004. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2004.

SPUDEIT, D. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.unirio.br/unirio/cchs/eb/arquivos/licenciatura/ELABORACAO%20DO%20PLANO%20DE%20ENSINO%20E%20DO%20PLANO%20DE%20AULA.pdf> Acesso em 23 de Abril de 2016.

TEIXEIRA, A. **Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005, 324p.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, **Declaração de Salamanca: Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial**, Brasília: M. J. CORDE, 1994.

_____. Organizações Das Nações Unidas Para A Educação, Ciência e Cultura, **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**, Tailândia: Unesco, 1990.

VELDEN, H. F. V. **Formação de profissionais em psicologia para atenção às pessoas com deficiência: análise de ementários dos cursos públicos de graduação no país**. 146 f. Dissertação (mestrado), Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista/SP, 2012.

VELDEN, H. F. V.; LEITE, L. P. Método de pesquisa da temática deficiência nos currículos de Psicologia. **Psicologia em Estudo**, v.18, n.3, p.497-507, 2013.

WINNICK. J.P. **Educação Física e Esportes Adaptados**. 3 ed. Barueri - SP: Manole, 2004. 552 p.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World Report on Disability**, 2011, p.350.

ZERBATO, A.P. e MENDES, E.G. **Avaliação de um programa de formação sobre desenho universal para a aprendizagem**. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva – 13ª Jornada da Educação Especial – Desenhos contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva: fundamentos, formação e prática, p.1-5, 2016. Disponível em: <http://www.fundepe.com/jee2016/cd/arquivos/107677.pdf> Acesso em: 22 de Dezembro de 2016.

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

IDENTIFICAÇÃO DO INDIVÍDUO

- a) Nome, idade, naturalidade.
- b) Formação Acadêmica e Profissional
- c) Tempo de experiência docente no ensino superior
- d) Relação com a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva

ROTEIRO PARA CURSOS COM OFERTA DE DISCIPLINAS NA TEMÁTICA

- P1) O que você sabe sobre o processo de implementação das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva (quando ocorreu, quais motivos levaram a implementação, por que).
- P2) Você conhece alguma normativa sobre as políticas educacionais inclusivas?
 - P2.1) Qual o papel da educação especial neste contexto inclusivo?
 - P2.2) Você saberia dizer quem é o público alvo destas políticas? E o público-alvo da Educação Especial nesta perspectiva educacional?
- P3) O projeto político pedagógico do curso faz alguma menção às políticas atuais de inclusão? Exemplifique aspectos do documento que justifique seu conhecimento acerca desta temática?
- P4) De que forma o curso sistematiza a formação do professor direcionada a temática mencionada, e em especial, ao público da educação especial que se encontra matriculado em sala de aula comum? Há alguma ação e/ou disciplina direcionada a atender esta temática?
- P5) Como foi a aceitação dos gestores frente às disciplinas/ações inseridas no currículo?
- P6) E dos docentes?
- P7) E os alunos?
- P8) Quais critérios foram utilizados para diferenciar em especial, as disciplinas em obrigatórias e optativas?
- P9) No caso das optativas qual tem sido a recorrência de matrículas nestas disciplinas?
- P10) Há planejamento para inclusão de novas disciplinas/ ações obrigatórias nessa perspectiva?
- P11) Existe algum requisito para os profissionais atuarem como responsáveis por essas disciplinas?
- P12) De sua opinião sobre a oferta de ações e/ou de disciplinas desta natureza no curso de formação de professores?
- P13) Qual o impacto desta proposta na formação dos alunos da sua universidade?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE FIFOLOSIA E CIÊNCIAS – FFC/ MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título da pesquisa: Formação de Professores de Educação Física: a perspectiva da Educação Inclusiva em foco.

Pesquisadora: Juliana Cavalcante de Andrade Louzada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador (a) do RG _____, aceito o convite para participar do Projeto de Pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado, intitulado “Formação de Professores de Educação Física: a perspectiva da Educação Inclusiva em foco”, sob a responsabilidade da acadêmica Juliana Cavalcante de Andrade Louzada, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista de Marília – PPGE/UNESP.

Fui informado (a) que essa pesquisa terá como objetivo geral investigar a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva em cursos de licenciatura em Educação Física e como objetivos específicos: a) Levantar e analisar as normativas que orientam a formação inicial de professores na perspectiva da Educação Inclusiva nos programas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física; b) Verificar e analisar se os programas curriculares dos cursos de licenciatura em Educação Física atendem aos dispositivos legais que orientam a oferta de conteúdos e/ou disciplinas de temáticas relacionadas a fundamentos da educação especial e necessidades educacionais especiais na formação do professor; c) Analisar o que dizem os coordenadores dos cursos de licenciatura investigados sobre a formação de professores para atuar na Educação Inclusiva. Fui informado (a) também que tal pesquisa justifica-se pela escassez de estudos acerca do processo de formação de professores de Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva.

Fui selecionado (a) para participar da pesquisa por ser Coordenador (a) de curso de licenciatura em Educação Física. Fui informado (a) que minha participação deverá ser voluntária e que posso interromper minha participação a qualquer momento anulando o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A minha recusa em participar não envolverá prejuízos ou comprometimentos em minha relação com o pesquisador ou com a instituição responsável.

Estou ciente que minha participação enquanto Coordenador de Curso consiste em conceder entrevista, de forma individual, em local e horário por mim escolhidos e que o tema da entrevista será a minha opinião sobre a inserção de disciplinas na perspectiva da Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura em Educação Física e sua implicação na formação dos alunos dos cursos de licenciatura, concordando com a gravação em áudio e/ou vídeo da entrevista para uso exclusivamente acadêmico-científico.

Fui informado (a) e estou ciente que minha participação é gratuita e não me oferecerá quaisquer ônus financeiros. Concordo e aceito que as informações e resultados obtidos por meio dessa pesquisa poderão se tornar públicos, mediante a publicação de relatórios e trabalhos científicos, desde que minha identidade não seja revelada. E, que os dados coletados serão tratados de forma sigilosa, assegurando o anonimato e a não identificação dos participantes, sendo utilizados nomes fictícios.

Ciente

_____/_____/_____

APÊNDICE C – Exemplo de Transcrição de Entrevista

J: Primeiramente gostaria de saber seu nome completo, sua idade e naturalidade?

C4: D. G. J., 36 anos é... natural aqui de São Carlos mesmo

J: Qual sua formação Acadêmica e Profissional?

C4: Eu fiz licenciatura plena na Unesp de Rio Claro, me graduei em 2001, aí fiz a pós-graduação lá também, o mestrado de 2002 a 2004 na área de desenvolvimento motor né... e o doutorado de 2005 a 2008 também nessa linha de pesquisa de comportamento motor, aprendizagem, crescimento, é... desenvolvimento, controle nessa área.

J: Há quanto tempo você atua na condição de docente no ensino superior?

Desde 2004 [11 anos], 11 anos.

J: Você tem ou já teve alguma relação com a Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva?

Eu tive na minha experiência docente no período de 2006 a 2008 2009, eu ministrei numa instituição de ensino superior particular aqui em São Carlos mesmo, uma disciplina de Educação Física adaptada e quanto disciplina. Agora ministrei durante muitos anos é... a disciplina de atividades aquáticas, e nessa disciplina de atividades aquáticas, um dos tópicos eu abordava questão da atividade aquática adaptada pra pessoas com deficiência enfim, então essa é minha experiência, mas não é uma linha de pesquisa minha, u é...na realidade na minha linha de pesquisa as populações com alguma necessidade especial ela, elas são na realidade...frequentemente avaliadas com o objetivo de entender mecanismos de controle, de aprendizagem, então eu tenho alguns artigos com dislexia, com down, por conta dos interesses na minha linha de pesquisa mesmo.

P1) O que você sabe sobre o processo de implementação das disciplinas relacionadas à Educação Inclusiva? Quando ocorreu, quais motivos levaram a implementação? Por quê?

É... então como eu disse, a grade é de 2005 e eu ingressei aqui em 2011, é... agora a gente tá passando por um processo de adequação, pra cumprir uma série de novas adequações, carga horária, enfim... é...mas especificamente em relação ao conteúdo da educação adaptada, não está previsto nenhuma alteração, em relação ao que já acontece na grade vigente, é óbvio que a gente tá bem próximo...no início desse processo de adequação. Foi constituída essa comissão agora em setembro, então a gente tá ainda levantando dados, verificando a questão dos conteúdos de educação ambiental, ética, todos os outros que... o que tem contemplado, o que não

tem contemplado, nas disciplinas da grade atual né...então posteriormente a gente vai começar a verificar alguns outros ajustes além dos requeridos pelas resoluções específicas que eu comentei desses conteúdos...em principio a Educação Física adaptada, é...da forma como ela ta sendo abordada no curso não existe uma previsão de alterar né...eu não posso dizer que não vai alterar, porque quando a gente chegar no final né...no meio desse processo de discussão, pode ser que a gente vai conversar individualmente com cada docente, em pequenos grupos, em num grupo todo, pra verificar se há necessidade de ajustes em disciplinas de uma maneira geral inclusive a adaptada.

P2) Você conhece alguma normativa sobre as políticas educacionais inclusivas?

Então é... eu conheço é...muito superficialmente né essa questão histórica dessa legislação que obrigou a inclusão dessa disciplina nos cursos de formação, é...e algumas outras relacionadas a acessibilidade, é...de tanto a questão da estrutura física, então essa parte eu conheço por conta dessa...desse contato que eu tive por um período curto com a disciplina, e...é...porque meu marido é engenheiro civil, então essa questão de espaços adaptados, arquitetônicos né...de cada condomínio que você faz de casa, por exemplo, uma tem que ser adaptada porque pode ter uma pessoa, uma porcentagem, então x números de casas tem que ser uma adaptada, porque se tiver alguma pessoa com uma necessidade, uma deficiência física, principalmente, ela tem opção de escolher, por conta disso.

P2.1) Qual o papel da educação especial neste contexto inclusivo?

É na realidade, eu acho que... a gente tem obviamente uma disciplina específica que aborda esse conteúdo, é... e aqui no nosso curso, você vai ver pelo plano de ensino, tem todo contexto histórico, parte humana, pedagogia, enfim... mas varias outras disciplinas do curso, esse conteúdo ta sendo discutido, né, ate dei um exemplo antes das atividades aquáticas, atividades com bola, então assim né...esse conteúdo permeia outras disciplinas do curso, né então, pra que...indo na questão do objetivo, o aluno tenha condições, de minimamente, a gente sabe que a graduação, ela é bem geral, e não vai aprofundar muito em uma área específica, mas pra que ele tenha noções, né, tenha subsídios pra conseguir atuar no mercado de trabalho, que a gente sabe que ele vai encontrar pessoas mais ou menos diferentes e ele tem que lidar com isso. Na minha disciplina especificamente de aprendizagem motora, a gente... e crescimento e desenvolvimento, a gente é...principalmente quando fala de diferenças individuais, cai nessa questão também da pessoa ter uma deficiência ou não, instrução que você vai dar, tipo de pratica então assim, é

obvio que tem que ter uma disciplina no curso, com esse nome, Educação Física adaptada que vai abordar mais diretamente, esse conteúdo e tá ali claro, mas conversando com outros colegas a gente sabe que esse conteúdo tá nas atividades aquáticas, na atividade com bola e outras disciplinas que também mencionam, né, a minha visão muito particular, eu até falo muito isso, as pessoas são diferentes, mais ou menos diferentes, então assim eu até não sou dessa área específica da adaptada, mas acho pouco desnecessário o termo adaptado, por que na verdade, você tem que oferecer Educação Física né, atividade e exercício físico pra sua turma, pra sua sala de turma de licenciatura e pros seus alunos na escola, independente do rotulo, há ele é hiperativo, ele é deficiente visual, auditivo, físico, então você tem que dar conta. E eu acho que a linha de raciocínio tem sido muito essa, você tem que preparar o aluno pra que ele consiga realizar as adaptações necessárias lá, quando ele tiver atuando. Porque daí você pensa no idoso, ela não é adaptada? Enfim [certo]

P2.2) Você saberia dizer quem é o público alvo destas políticas? E o público-alvo da Educação Especial nesta perspectiva educacional?

Eu sei que tem uma certa discussão até eu mencione um idoso Uma vez eu tava no congresso numa mesa específica de adaptado eu assistindo tava na mesa e Surgiu uma discussão entre os membros da mesa porque um era da adaptada uma trabalhava com idoso e a do idoso disse que não se sentia contemplada na mesa por que pra ela não seria conteúdo das discussões da Educação Física adaptada isso gerou um mal-estar e eu sei que existe essa discussão né academicamente falando O que é e o que não é o que eu sei não fugindo muito pensando no que é trabalhado na disciplina do curso é que basicamente as deficiências né então auditiva visual física intelectual e também pensando em outras disciplinas que Não especificamente adaptada são de distúrbios de aprendizagem hoje em dia fala-se muito do dislexo do transtorno de Déficit de atenção com hiperatividade desordem desenvolvimental da coordenação Que aí eu menciono por exemplo na linha de desenvolvimento é então esse seria o público-alvo principalmente abordado nessas disciplinas

P3) O projeto político pedagógico do curso faz alguma menção as políticas atuais de inclusão? Exemplifique aspectos do documento que justifique seu conhecimento acerca desta temática?

Não essa adequação ela data de 2005 né ele tá defasada Então teve muita informação nova posteriormente a essa data e que tem que estar contemplada tem que tá de alguma forma embora isso na prática os professores não pararam no tempo se atualizarem passem esse tipo de

informação pros alunos ha necessidade obvia de atualizar isso num documento concreto que é o projeto pedagógico

P4) De que forma o curso sistematiza a formação do professor direcionada a temática mencionada, e em especial, ao público da educação especial que se encontra matriculado em sala de aula comum? Há alguma ação e/ou disciplina direcionada a atender esta temática?

Então é nós temos a eu sei que nem todos os cursos têm, mas nós temos aqui uma docente que cujas linhas de pesquisa são nessa área de Educação Física adaptada Então acho que isso facilita muito o processo porque eles têm a oportunidade de é ter esse conteúdo numa disciplina obrigatória e também em disciplinas optativas e vivenciar isso em atividades de extensão que essa professora oferece ou tem oferecido regularmente ao longo desse tempo que ela está aqui então o projeto pedagógico de 2005 e essa professora é docente efetiva ela foi substituta alguns anos, mas é efetivo desde 2006 então acho que isso facilita muito esse diálogo e claro tenho projeto do PIBID né que tem um projeto grande aqui na UFSCAR como um todo com braços em vários outros cursos de licenciatura e tem um braço forte aqui com muitos bolsistas 20 30 bolsistas no nosso departamento no curso E que ali eles vão de fato pra escola além dos estágios obviamente que eles têm contato com isso, mas o PIBID seja um pouco mais amplo o que ele tenha, mas essa questão da gestão de como isso funciona na escola então eles têm os contatos pra ver a realidade como é né uma coisa é a gente ficar aqui no mundo Acadêmico bonitinho e ele vai pra escola ver que a realidade diferente Eu sei eu tenho contato com a professora do estágio de um outro departamento aqui que a gente tem é essa é bem desmembrado nosso curso facilita na questão da especificidade né e tem um departamento específico pra metodologia de ensino que trata só do estágio, mas também pode dificultar o diálogo por conta da Separação mesmo não só física, mas eu tenho contato com professor de estágio desse departamento Por que foi aluno do curso né ela foi formada aqui doutorado e agora docente lá e ela comenta um pouco essa questão de que eles têm essas discussões e a gente tem aqui em São Carlos muitas escolas que têm crianças com deficiência física cadeirantes é deficiência auditiva enfim e ela disse que normalmente Esse é assunto eu fui conversar com ela especificamente sobre isso porque eu sabia que você vinha e ela comentou o quê que sempre isso no primeiro momento causa um susto nos alunos de que como eles vão lidar porque eles têm aqui tem um projeto que es participam dessa docência que eu comentei, mas que é só pra esse grupo então é O grupo é homogêneo né assim e quando eu tenho contato com um grupo Real em que eu tenho crianças com ou sem deficiência

mais ou menos diferentes como eu tava comentando com você é assusta um pouco como que eu vou [associado a problemas de comportamento] isso eles relatam muito a questão de hiperativo enfim Então é assim é algo que assusta não é algo simples não [Eu Sou professora da rede estadual também então eu tenho esse contato na prática realmente] mundo real é mais [é um susto né].

P5) Como foi a aceitação dos gestores frente às disciplinas/ações inseridas no currículo?

Muito boa aceitação os alunos, esse projeto mesmo da professora "M" de extensão ele é muito é procurado e eles sentem uma necessidade de vivenciar de maneira mais esse conteúdo geral. Agora tenho alguns que tem muito receio que já ouvir relatos por ta na coordenação os alunos passam ali e comentou uma alguns que já é uma minoria mas acho que é interessante destacar pra você tem alguns que falam Ah eu não me sinto bem eu tenho dificuldade de ir lá sabe pessoa que fica muito sensível muito chocada com alguns Quadros então eu já ouvi relatos de alunos do nosso curso dizendo assim eu acho super legal mas eu pessoalmente não me sinto à vontade fica um pouco receoso e outros não eu acredito que seja a maioria pelos relatos que acham muito legal esse tipo de vivência que é uma oportunidade de que eles têm pra saber como lidar com esses alunos de fato mão na massa e ver como funciona isso e não ficar na teoria

P6) E dos docentes?

Sim, a gente não tem esse tipo de problema aqui a gente não tem, é meio que uma coisa que já tá intrínseca aqui no departamento [não passou por nenhum tipo de resistência?] não, não esse tipo de resistência não.

P7) E os alunos?

Sim, é algo que pra eles é uma disciplina como outra qualquer, pra eles não tem assim Ah é adaptada, não é, não tem esse problema não.

P8) Quais critérios foram utilizados para diferenciar em especial, as disciplinas em obrigatórias e optativas?

As nossas optativas normalmente tem, e eu to falando mais desde o período que eu tô aqui e que pude acompanhar mais de perto né, mas conversando com a Maria do Céu que a secretaria do curso desde o início, ela já ta aqui a mais de 20 anos, então eu converso muito com ela par ter esse resgaste histórico e saber por que tal disciplina ta como optativa e não, por exemplo, no nosso curso de licenciatura a disciplina de crescimento ela é optativa, ela é obrigatória no bacharelado e aí eu como docente da área fui procurar saber por que né. Assim, em alguns

casos, algumas disciplinas optativas é... surgiram por conta de naquele momento existir um docente com interesse naquela área específica, mas não era efetivo, então por não ser efetivo o departamento optou por deixar a disciplina como optativa pra não se comprometer a ter que oferecer regularmente, então houve isso no início né, todo início de curso passou por essa dificuldade, a gente tem ainda poucos docentes, mas no início isso era bem pior. Então era um grupo muito reduzido de docentes e não se podia é assumir esse compromisso de oferecer uma disciplina obrigatória em alguns casos, alguns conteúdos. A adaptada desde o início foi oferecida, né, ela foi oferecida na grade anterior com esse nome que eu falei, Educação Física para populações especiais, então desde 96, então o curso começou aqui a primeira turma em 94, então no terceiro ano que é onde a disciplina é oferecida já teve, então desde a primeira turma teve essa oferta de Educação Física para populações especiais que depois de 2005 virou Educação Física adaptada, então mas tirando esse problema da inicial de ter docentes ou não, o que acontece atualmente, atualmente o critério o critério não é mais esse né, é... é assim, a ideia é que as disciplinas obrigatórias tenham o conteúdo geral básico e as optativas aprofundem um determinado conteúdo então a gente tem como optativa especificamente treinamento de força, por exemplo, então esse disciplina aprofunda o conhecimento que ele tem em treinamento esportivo, enfim... essa optativa práticas pedagógicas em Educação Física e esporte adaptado, como eu havia dito, ela surgiu de uma necessidade que a professora "M" sentiu de aprofundar mais essa questão pedagógica, isso vinculado ao projeto dela de extensão, que a disciplina obrigatória não dá conta de abordar tudo isso, então o critério, e eu posso te dizer do período que eu estou na coordenação é esse, então a optativa sempre com um caráter mais de aprofundar naqueles determinados assuntos.

P9) No caso das optativas qual tem sido a recorrência de matrículas nestas disciplinas?

Eu fiz esse levantamento pra você e assim, essa optativa que é pratica pedagógica em Educação Física adaptada ela foi ofertada em 2011, 1º semestre, 2013, 1º semestre e 2015, 1º semestre, então ela ta sendo regularmente oferecida nos anos ímpares e o número de alunos, eu até levantei aqui, é alto pra disciplina optativa então em 2011 foram 26 alunos, em 2013 foram... que é o que a gente tem registro, se eu não me engano foram 15 alunos, perai que já vejo certinho... 15 alunos em 2013 e, em 2015 que foi a última oferta 20 alunos, então assim, em média pra você ter uma ideia, a gente tem nas disciplinas optativas 10, 12 alunos porque são várias opções e os alunos que entram numa turma de 30 de licenciatura tem que escolher e aí

normalmente, é na realidade os alunos do bacharelado também podem fazer essas disciplinas optativas, também é optativa pra eles então a gente tem 60 alunos, né, licenciatura e bacharelado é... pra essas disciplinas optativas, então em média é isso, 10, 12 alunos. Essa disciplina de fato nesses semestres que ela foi oferecida foi uma procura alta

P10) Há planejamento para inclusão de novas disciplinas/ ações obrigatórias nessa perspectiva?

Então como eu disse especificamente nessa área num primeiro momento, não é o... Não tá dentre os vários itens que a gente tá pensando em alterar, em adequar, em atualizar né, exceto essa questão que eu disse né, de toda a legislação, de atualizar isso, todas as disciplinas e não só a adaptada, rever a questão da ementa se contempla, não contempla o que tá sendo abordado ou o que deve tá sendo abordado, então isso obviamente vai ser feito, vai ser passado um pente fino, todo o projeto pedagógico, passando por ementas, enfim, então isso vai ser feito de um modo geral, então é possível que algum ajuste também aconteça especificamente na questão dessas disciplinas, mas eu não posso te dizer ah, o foco é esse, não... não tem nada planejado nesse sentido

P11) Existe algum requisito para os profissionais atuarem como responsáveis por essas disciplinas?

Então como eu disse, aqui no departamento, essa Educação Física adaptada nós temos a docente que é dessa área, as linhas de pesquisa são dessa área, então ela oferece essa disciplina, exceto quando ela saiu no pós doc em 2013, 2014 então foi contratado um substituto, então abre-se um concurso com esses temas pra que o professor que passe no concurso de conta de abordar esses conteúdos. A Libras, a disciplina de Libras ela é do departamento de psicologia e como eu disse também tem uma rotatividade muito grande, porque eles oferecem essa disciplina para todos os cursos de licenciatura da UFSCar então tem em matemática, química, física, enfim... todas as disciplinas, então são vários docentes, mas todos os docentes com a competência pra poder ministrar essas disciplinas, tanto é que teve um semestre há dois anos, os alunos ficaram um tempo, o começo do semestre sem essa disciplina de Libras justamente porque não tinha a pessoa que atendesse, estava com falta de docentes efetivos, então tava contratando substitutos para dar conta desse conteúdo na UFSCar toda e aí não foi nenhum outro docente que não tivesse competência que foi lá oferecer essas aulas iniciais, não, aguardou-se a contratação dessa professora substituta que depois no restante fez algumas aulas de maneira condensada, alterou necessariamente a frequência de oferecimento na semana, pra que desse conta desse

conteúdo nesse período restante, foi um período bem curto, mas... foi assim em uns 20 dias iniciais do semestre que os alunos não, isso faz dois anos aproximadamente, não tinha professor específico então a decisão do departamento de psicologia comunicou todos os cursos que eles oferecem a disciplina de que eles estavam aguardando de fato o término desse processo de contratação da professora substituta pra dar conta, porque são 7, 8, alguns semestres 9 turmas de, tem turmas até de sábado, então pra dar conta de oferecer pra todos os alunos das licenciaturas da UFSCar, é um volume alto.

P12) De sua opinião sobre a oferta de ações e/ou de disciplinas desta natureza no curso de formação de professores?

Imprescindível né, é eu até já comentei um pouco isso, assim eu acho de fato imprescindível que existam disciplinas que abordem de fato mais especificamente esse conteúdo, mas tenho a informação e a convicção também de que não é suficiente que isso seja abordado só né, porque é uma única disciplina que vai dar noções gerais sobre essa área, mas isso obviamente permeia o mundo real como um todo né, então se eu do treinamento físico, eu vou falar só do não deficiente? né, então eu tenho que ter ações nesse sentido. Nos temos aqui uma disciplina de inovação e tecnologia que é o professor marcos que divide sala comigo e que aborda muito essa questão do cadeirante, então óbvio com um outro olhar, mas é, também permeia essa questão, aquáticas, atividades com bola, eu em aprendizagem, em crescimento, assim esse conteúdo tem que tá presente porque o mundo real exige que eu tenha essa formação, e ter uma disciplina específica é óbvio que ajuda porque aí eu to direcionando mais o olhar pra esse assunto.

P13) Qual o impacto desta proposta na formação dos alunos da sua universidade?

Eu imagino que até por ter a disciplina específica e ter a oportunidade de vivenciar isso numa situação real, seja numa atividade de extensão, seja no PIBDID, nos estágios, isso permite que eles tenham uma noção uma formação que os capacite a minimamente né saber como lidar com essa situação no mundo, no mercado de trabalho quando eles tiverem esse contato, obviamente a gente não tem a pretensão e eu imagino que mesmo quem ache isso, nenhum curso de graduação dê conta de preparar o aluno totalmente pra o mundo real como a gente costuma dizer nas disciplinas, oh o mundo real é um pouco diferente, é... mas eu tenho uma convicção de que ele tem uma formação aqui que permita que eles minimamente consigam é agir, atuar de uma maneira diferente de uma pessoa que não teve esse conteúdo. Eu tenho muito essa vivência de pessoas que se formaram na fundação aqui né, que era aquela esportivista então tinha natação

1, 2, 3, atletismo 1, 2, 3,4 enfim é característica da época e aí quando eles vêm fazer, por exemplo, uma... a ACIEPE, isso é uma coisa importante pra falar. Aqui na UFSCar a gente tem uma atividade que chama ACIEPE que são atividades curriculares integradas de ensino, pesquisa e extensão e aí é uma mistura de disciplina com atividade de extensão, atividade de pesquisa... e na pratica funciona de que forma? quem pode, cada professor oferece a ACIEPE que desejar e quem pode cursar? alunos de graduação aqui do curso, de qualquer curso da UFSCar, pessoas externas já graduadas, e por isso que eu tenho essa informação, então na ACIEPE que eu ofereço, por exemplo, de comportamento motor vem professores da rede, professores já formados ha algum tempo e aí eu sinto no discurso deles essa dificuldade por não ter conteúdos específicos de determinadas linhas e que isso tem um impacto na formação deles, então assim olha tem determinados, coisas básicas, enfim eu to transferindo isso pra adaptada, mas pensando no relato concreto que já me fizeram é olha, nós não tínhamos na nossa formação uma disciplina específica de crescimento e desenvolvimento e ai a professora agora tá lidando com crianças e adolescentes e não sabe nem característica mínimas que se espera nesse grupo, então com a adaptada é a mesma história, então eu acho que daqui pra frente a tendência é melhorar, mas a gente tem muitas pessoas atuando que não tiveram essa formação, tiveram uma formação no ensino superior com características muito diferentes das atuais, né de 87 pra cá, 90 pra cá então isso tem um impacto lá na atuação que eu sinto de relato dessas pessoas mesmo é grande então esse nosso aluno e de outras instituições que tem esse conteúdo certamente tá muito mais preparado pra lidar com essa situação lá.